

Katedra: Katedra primárního vzdělávání

Studijní program: Učitelství pro ZŠ

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

FENOMÉN FEMINIZACE UČITELSKÉ
PROFESE V PROSTŘEDÍ ČESKÉHO
ŠKOLSKÉHO SYSTÉMU

THE PHENOMENON OF FEMINISATION OF
THE TEACHING PROFESSION IN THE
ENVIRONMENT OF THE CZECH EDUCATION
SYSTEM

Diplomová práce: 10-FP-KPV- 0029

Autor:

Jakub KAHÁNEK

Podpis:

.....

Vedoucí práce: doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.

Konzultantka: PhDr. Lenka Václavíková-Heřusová, Ph.D.

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
175	23	0	20	170	14 + CD

V Liberci dne: 27. 4. 2012

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra primárního vzdělávání

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(pro magisterský studijní program)

pro (diplomant): Jakub Kahánek

studijní obor (kombinace): Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Název DP: **Fenomén feminizace učitelské profese v prostředí českého
školského systému**

Název DP v angličtině: The phenomenon of feminisation of the teaching profession in the
environment of the Czech education system

Vedoucí práce: doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.

Konzultant: PhDr. Lenka Václavíková Helšusová, Ph.D.

Termín odevzdání: duben 2012 - květen 2012

Poznámka: Podmínky pro zadání práce jsou k nahlédnutí na katedrách. Katedry rovněž formulují podrobnosti zadání. Zásady pro zpracování DP jsou k dispozici ve dvou verzích (stručné, resp. metodické pokyny) na katedrách a na Děkanátě Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické TU v Liberci.

V Liberci dne 13.12.2010



děkan

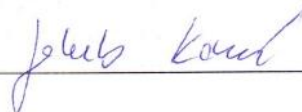


vedoucí katedry

Převzal (diplomant): JAKUB KAHÁNEK

Datum: 15.3.2011

Podpis:



Název DP:	FENOMÉN FEMINIZACE UČITELSKÉ PROFESÍ V PROSTŘEDÍ ČESKÉHO ŠKOLSKÉHO SYSTÉMU
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.
Cíl:	analýza problému feminizace školství zmapování a sumarizování podílu učitelek a učitelů na školách jednotlivých typů a úrovních v historické i současné perspektivě analýza příčin feminizace ve školním prostředí analýza možných důsledků feminizace školství na socializaci dítěte a utváření jeho genderové identity analýza problematiky feminizace učitelské profese pohledem mužů-učitelů v oblasti profesní identity
Požadavky:	analýza odborné literatury, pravidelné konzultace, provedení výzkumu
Metody:	Kontextualizace a analýza vybraných základních pojmů a problémů k tématu feminizace Sběr statistických dat, jejich analýza a interpretace Komparativní metoda - porovnání míry feminizace mezi jednotlivými úrovněmi škol, porovnání míry feminizace mezi ČR a vybranými zeměmi Kvalitativní výzkum - řízený rozhovor s muži učitelů
Literatura:	FUČÍKOVÁ, Marie. Feminizace školství v zahraničí. Praha : Ústav školských informací, 1990. 20 s. GOBYOVÁ, Jitka. Feminizace ve školství. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 1994. 32 s. ISBN 80-211-0205-5. JANOŠOVÁ, Pavlína. Divčí a chlapecká identita. Praha : Grada, 2008. 285 s. ISBN 978-80-247-2284-9. KAHÁNEK, Jakub. Feminizace učitelské profese. 2009. 96 s. FF TUL. Vedoucí odborné práce doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D. MORKES, František. Učitelé a školy v proměnách času : Pokus o základní chronologii 1774 - 1946. Plzeň : Pedagogické centrum Plzeň, 1999. 58 s. ISBN 80-7020-051-0. SMETÁČKOVÁ, Irena, et al. Genderové aspekty přechodu žáků mezi vzdělávacími stupni : výzkumná zpráva. 1. vyd. Praha : Sociologický ústav Praha, 2005. 227 s. SMETÁČKOVÁ, Irena. Genderové aspekty učitelského povolání : analýza příčin a důsledků feminizace učitelství na základních školách s použitím koncepce profesní role a profesní identity. 2002. 101 s. FF UK Sociologie. Vedoucí diplomové práce PhDr. Marie Čermáková. Základní školství v České republice : Retrospektiva let 1780 - 1989. 2. dopl. vyd. Praha : Český statistický úřad, 1991. 64 s.

Čestné prohlášení

Název práce: Fenomén feminizace učitelské profese v prostředí českého školského systému
Jméno a příjmení autora: Jakub Kahánek
Osobní číslo: P07000492

Byl jsem seznámen s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má diplomová práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracoval samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložil elektronickou verzi mé diplomové práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedl jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne: 27. 4. 2012

.....
Jakub Kahánek

Poděkování:

Rád bych na tomto místě poděkoval doc. PhDr. Tomáši Kasperovi, Ph.D., který mě na cestě prozkoumávání tématu feminizace učitelské profese od 2. ročníku mého studia provázel. Děkuji za Váš odborný pohled, který mi pomáhal zkoumané téma uchopovat jasněji a podněcoval mě k další činnosti. Rozvíjel tak nejen mou diplomovou práci, ale i mě samotného.

Druhou osobou, které bych rád věnoval poděkování je PhDr. Lenka Václavíková-Helšusová, Ph.D., která prostřednictvím odborných konzultací svým sociologicko-genderovým pohledem doplňovala mé odborné vedení. Děkuji za Vaše podněty k „dobrušování“ mé diplomové práce, které mi pomáhaly objevovat provázanost zkoumaných fenoménů. Rovněž děkuji za odbornou podporu při realizaci kvalitativního výzkumu a trpělivost při mém vedení k co největší genderové korektnosti.

Anotace

Diplomová práce rozpracovává téma feminizace, jakožto sociální jev charakteristický pro vzdělávací oblast. Autor sleduje vznik tohoto fenoménu historicko-sociální perspektivou. Představuje vývoj podílu učitelek a učitelů na školách jednotlivých úrovní a typů v České republice, který je následovně komparován a kontextualizován. Stav feminizace v České republice je dále porovnáván se stavem ve vybraných zemích OECD. Autor dále analyzuje příčiny vzniku feminizace a možné důsledky, které tento jev přináší.

V empirické části práce byl na základě realizovaných hloubkových rozhovorů s vyučujícími analyzován problém feminizace zúčastněným pohledem samotných vyučujících. Vedle tématu feminizace byl v rámci výzkumu zkoumán vliv pohlaví vyučujících na jejich motivy volby učitelského povolání a na faktory jejich profesní spokojenosti.

Klíčová slova:

feminizace, gender, genderová segregace, emancipace, feminismus, učitelská profese, profesní spokojenost, kvalitativní výzkum, hloubkový rozhovor

Anotation

This diploma thesis develops the theme of feminization, as a social phenomenon typical for the educational area. Author examines the emergence of this phenomenon from historical and social perspective. He presents the development of the female teachers ratio at particular levels and types of schools in the Czech Republic, which is subsequently compared and contextualised. The state of feminization of the Czech education is further compared with the situation in selected OECD countries. The author then analyzes the causes of feminization and the possible implications that this phenomenon brings.

The empirical part of this work was based on in-depth interviews with teachers and presents the analysis of the problem of feminization through the sympathetic view of teachers themselves. Besides the theme of feminisation, the research studied the influence of teachers' gender on their motivation while choosing the teaching profession and on the factors of their professional satisfaction.

Keywords:

feminization, gender, gender segregation, emancipation, feminism, teaching profession, professional satisfaction, qualitative research, in-depth interview

Obsah

Úvod.....	11
TEORETICKÁ ČÁST	13
1 Vysvětlení pojmu feminizace a pojmů feminizaci příbuzných	13
2 Analýza feminizace jako celospolečenského jevu	16
2.1 Zrod feminizace	16
2.2 Genderová segregace pracovního trhu.....	17
2.3 Genderová segregace ve vzdělávání	18
2.3.1 Genderová segregace na středních školách	18
2.3.2 Genderová segregace na vyšších odborných a vysokých školách	22
2.3.3 Specifické jevy determinované genderovou segregací	25
3 Analýza feminizace v oblasti školství	28
3.1 Historické kontexty feminizace ve školství na úrovni základního školství.....	28
3.1.1 Postavení dívek a žen ve školství z historické perspektivy	29
3.1.2 Zrod a vývoj feminizace ve školství	32
3.2 Trend vývoje podílu učitelek a učitelů na školách jednotlivých úrovní a typů v ČR.....	36
3.2.1 Mateřské školy	36
3.2.2 Základní školy.....	38
3.2.2.1 1. stupeň základních škol	38
3.2.2.2 2. stupeň základních škol	40
3.2.3 Střední školy	42
3.2.3.1 Gymnázia	45
3.2.3.2 Střední odborné školy	46
3.2.3.3 Střední odborná učiliště.....	48
3.2.4 Speciální školy	50
3.2.5 Vyšší odborné školy.....	52
3.2.6 Vysoké školy.....	53
3.2.7 Shrnutí zkoumaného jevu feminizace na školách jednotlivých typů a úrovní	56
3.3 Zastoupení učitelek a učitelů na školách jednotlivých úrovní v zahraničí	58
3.3.1 Preprimární vzdělávání (ISCED 0).....	59
3.3.2 Primární vzdělávání (ISCED 1).....	59

3.3.3 Nižší sekundární vzdělávání (ISCED 2)	60
3.3.4 Vyšší sekundární vzdělávání (ISCED 3)	61
3.3.5 Terciární vzdělávání prvního i druhého stupně (ISCED 5, ISCED 6).....	62
3.4 Příčiny feminizace učitelské profese	65
3.4.1 Celkově vysoká zaměstnanost žen.....	65
3.4.2 Nedostatečná motivace mužů pro práci ve školském odvětví	66
3.4.3 Genderově stereotypní vnímání typicky „mužských“ a „ženských“ profesí	68
3.4.4 Vyšší šance přijetí na pedagogické fakulty.....	70
3.5 Důsledky feminizace učitelské profese.....	71
3.5.1 Důsledky feminizace učitelské profese na žáky/ně	71
3.5.2 Důsledky feminizace učitelské profese na vyučující	75
EMPIRICKÁ ČÁST	78
4 Teoretický rámec výzkumu	78
4.1 Výzkumná strategie	78
4.2 Cíle výzkumu, výzkumná otázka.....	80
4.3 Metodologie výzkumného šetření.....	81
4.4 Realizace kvalitativního výzkumu.....	84
4.5 Výzkumná zjištění a analýza	86
4.5.1 Motivy volby učitelské profese.....	86
4.5.2 Oblast profesní spokojenosti.....	92
4.5.3 Percepce jevu feminizace učitelské profese.....	103
4.6 Shrnutí empirické části	123
4.6.1 Výzkumná zjištění	123
4.6.2 Osobní přínos	126
Závěr	129
Přílohy	145

Seznam tabulek

Tabulka 1:	Procento žen z celkového počtu vyučujících ve veřejných a soukromých institucích podle úrovně vzdělání v jednotlivých státech světa v roce 2009.....	64
Tabulka 2:	Přehled průměrných měsíčních mezd v roce 2011 ve vybraných odvětvích	67
Tabulka 3:	Rozdíly mezi kvantitativní a kvalitativním přístupem	79
Tabulka 4:	Podíl žen a mužů z celkového počtu vyučujících mateřských škol (2002/03 - 2008/09).....	146
Tabulka 5:	Podíl žen z celkového počtu vyučujících základních škol (1864 - 1918).....	147
Tabulka 6:	Podíl žen z celkového počtu vyučujících základních škol (1919 – 1941/42)	148
Tabulka 7:	Podíl žen z celkového počtu vyučujících základních škol (1945/46 – 1989/90).....	149
Tabulka 8:	Podíl žen z celkového počtu vyučujících základních škol (1990/91 – 2008/09).....	150
Tabulka 9:	Podíl žen a mužů z celkového počtu vyučujících 1. stupně základních škol (1980/81 - 2008/09).....	151
Tabulka 10:	Podíl žen a mužů z celkového počtu vyučujících 2. stupně základních škol (1980/81 - 2008/09).....	152
Tabulka 11:	Podíl žen a mužů z celkového počtu vyučujících středních škol bez zahrnutí mistrů odborného výcviku a instruktorů (1970/71 - 1987/88).....	153
Tabulka 12:	Podíl žen a mužů z celkového počtu vyučujících středních škol (1988/89 - 2008/09).....	154
Tabulka 13:	Podíl žen a mužů z celkového počtu vyučujících gymnázií (1962/63 - 2004/05).....	155
Tabulka 14:	Podíl žen a mužů z celkového počtu vyučujících středních odborných škol (1970/71 - 2004/05).....	156
Tabulka 15:	Podíl žen a mužů z celkového počtu vyučujících SOU bez mistrů odborného výcviku a instruktorů (1970/71 – 1987/88)	157
Tabulka 16:	Podíl žen a mužů z celkového počtu vyučujících SOU (1988/89 – 2004/05).....	158
Tabulka 17:	Podíl žen a mužů z celkového počtu učitelů speciálních škol (1970/71 – 2008/09).....	159
Tabulka 18:	Podíl žen a mužů z celkového počtu vyučujících vyšších odborných škol (1997/98 – 2008/09).....	160
Tabulka 19:	Podíl žen a mužů z celkového počtu vyučujících na vysokých školách (1970/71 – 2008/09).....	161
Tabulka 20:	Soubor učitelů a učitelek, se kterými byl realizován rozhovor pro kvalitativní výzkum	162

Seznam grafů

Graf 1:	Vývoj podílu žen a mužů z počtu vyučujících ZŠ	34
Graf 2:	Vývoj poměru mužů z počtu vyučujících ZŠ	35
Graf 3:	Vývoj podílu žen a mužů z počtu vyučujících v MŠ	37
Graf 4:	Vývoj poměru mužů z počtu vyučujících v MŠ	38
Graf 5:	Vývoj podílu žen a mužů z počtu vyučujících 1. stupně ZŠ	39
Graf 6:	Vývoj poměru mužů z počtu vyučujících 1. stupně ZŠ	40
Graf 7:	Vývoj podílu žen a mužů z počtu vyučujících 2. stupně ZŠ	41
Graf 8:	Vývoj poměru mužů z počtu vyučujících 2. stupně ZŠ	42
Graf 9:	Vývoj podílu žen a mužů z počtu vyučujících SŠ	44
Graf 10:	Vývoj poměru mužů z počtu vyučujících SŠ	44
Graf 11:	Vývoj podílu žen a mužů z počtu vyučujících gymnázií	45
Graf 12:	Vývoj poměru mužů z počtu vyučujících gymnázií	46
Graf 13:	Vývoj podílu žen a mužů z počtu vyučujících středních odborných škol	47
Graf 14:	Vývoj poměru mužů z počtu vyučujících středních odborných škol	48
Graf 15:	Vývoj podílu žen a mužů z počtu vyučujících středních odborných učilišť	49
Graf 16:	Vývoj poměru mužů z počtu vyučujících středních odborných učilišť	50
Graf 17:	Vývoj podílu žen a mužů z počtu vyučujících speciálních škol	51
Graf 18:	Vývoj poměru mužů z počtu vyučujících speciálních škol	51
Graf 19:	Vývoj podílu žen a mužů z počtu vyučujících vyšších odborných škol	52
Graf 20:	Vývoj poměru mužů z počtu vyučujících vyšších odborných škol	53
Graf 21:	Vývoj podílu žen a mužů z počtu vyučujících na vysokých školách	55
Graf 22:	Vývoj poměru mužů z počtu vyučujících na vysokých školách	56
Graf 23:	Podíl učitelů a učitelek na školách jednotlivých typů a úrovní ve školním roce 2008/09	57

Úvod

Vážené čtenářky, vážení čtenáři mé diplomové práce. Od začátku vzdělávací cesty, kterou nám všem určil vzdělávací systém, uběhla již notná řada let. Zkusme se teď na chvíli ohlédnout zpět a zhodnotit, do jaké míry nás na cestě našim školním „putováním“ provázely ženy-učitelky a do jaké míry muži-učitelé...

Pravděpodobně je nyní v mysli každého z nás jiná odpověď – starší čtenáři a čtenářky se pravděpodobně ve školních letech potkávali s větším množstvím mužů-učitelů, než například my, kteří ještě stále studujeme.

Realitou dnešní školy je, že oslovení „pan učitel“ zde slýcháme výrazně méně, než tomu bylo dříve. Naše školství ovládl fenomén zvaný feminizace, který v souvislosti se vzdělávací oblastí skloňujeme už více než půl století. Genderová disbalance vzdělávacího prostředí se tak stala nepopiratelným faktem a do jisté míry již zažitou charakteristikou učitelské profese. Připočteme-li k problematice feminizace učitelské profese krizi mužské role v rodině, téma mužů v oblasti výchovy se dnes stává velkým, často komentovaným a vysoce aktuálním tématem.

O to větším překvapením pro mne bylo, že tématu podílu učitelek a učitelů není v odborné oblasti věnována větší pozornost. Ani při důsledném pátrání jsem nenarazil na odbornou práci, která by problematiku feminizace učitelské profese komplexně tematizovala. Problematika nerovnoměrného podílu učitelek a učitelů ve školství mě coby budoucího muže-učitele 1. stupně základní školy od samotného začátku studia zvláštním způsobem přitahovala. Feminizace se tak stala už od 1. ročníku tématem mého studijního zkoumání. Rád bych v rámci diplomové práce navázal na své předchozí bádání v práci SVUČ a pokračoval dále k rozvinutí dalšího poznání v rámci zvoleného tématu.

V diplomové práci se budu zabývat analýzou problému feminizace školství. Nejprve zasadím problematiku feminizace do celospolečenského kontextu a následovně vymezím její specifika ve školním prostředí. Velká část pozornosti v teoretické práci bude věnována trendu vývoje a stavu podílu učitelek a učitelů na školách jednotlivých úrovní a typů. Zde využiji statistické analýzy, které jsem v rámci řešení práce SVUČ vytvořil. Po představení vývoje a stavu podílu učitelek a učitelů na jednotlivých stupních a typech škol budu analyzovat příčiny

sociálního jevu feminizace a následovně možné důsledky, které feminizace učitelství s sebou nese.

V empirické části diplomové práce budu realizovat kvalitativní výzkum, v rámci něhož budu zjišťovat a následovně analyzovat pohled učitelek a učitelů na problematiku feminizace učitelské profese. Vedle tématu samotné feminizace učitelské profese se v empirické části budu zabývat mírou vlivu faktorů pohlaví vyučujících na jejich motivy volby učitelské profese a faktory profesní spokojenosti.

Hlavním cílem mé diplomové práce je poskytnout komplexní pohled na téma feminizace učitelské profese v historicko-sociálních kontextech s obohacením tohoto pohledu perspektivou dotazovaných vyučujících.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Vysvětlení pojmu feminizace a pojmů feminizaci příbuzných

Termín **feminizace** je chápán jako pojmenování procesu vedoucího k početní převaze žen v některém z odvětví lidské činnosti. To pak následně označujeme za feminizované. V praxi se feminizace odehrává nejčastěji ve sférách vzdělávání a práce, resp. zaměstnání. (Velký sociologický slovník 1996, s. 310) Group of the European Trade Union Committee for Education (ETUCE) (in Kelleher et. al., 2011, s. 1) popisuje tento fenomén v oblasti školství jako rozsáhlé vstupování žen do učitelské sféry, který má vliv na celospolečenské vnímání této profese, sociální status učitele a jeho prestiž. Podrobněji se tomuto pojmu budeme věnovat v kapitole 2.

Pojem feminizace je paronymicky¹ velmi podobný pojmu feminismus. Tyto dva pojmy jsou vzájemně do určité míry provázané – feminizace z problematiky feminismu v určitých oblastech vychází nebo na ni reaguje. Proto se zde krátce zmíním i o pojmu **feminismus**. Ten pojmenovává ženské hnutí, jehož obecným cílem je, aby žena byla pojmána jako individualita se svými vlastními právy. Tradičně je feminismus, resp. feministické hnutí chápáno jako hnutí za rovnoprávnost žen. Lerner (1993, in Renzetti, Curran, 2005, s. 36) hovoří o snahách žen „vydobýt“ si místo v rámci aktivního spoluutváření dějin už v různých historických obdobích. Samotné feministické hnutí je však ustanoveno až na začátku 19. století.

Hlavními cíli feminismu bylo nejprve volební právo a právo na rovné vzdělání, dále právo na možnost seberealizace v placeném zaměstnání a ve svobodném podnikání. Současnému feministickému hnutí jde především o dosažení rovnosti mezd mužů a žen za stejnou práci, poskytnout ženám stejné příležitosti a stejný přístup ke vzdělání. Dalšími snahami moderního feminismu je umožnit ženám právní a finanční nezávislost a potlačit mužskou dominanci. (Renzetti, Curran, 2005, s. 36-55)

Pokud se znovu vrátím ke vzájemnostem dvou výše uvedených pojmů, lze dospět k závěru, že bez feminismu by zcela jistě feminizace nikdy nevznikla. Pokud by v důsledku feministických hnutí ženy nedosáhly práva na vzdělání a

¹ Paronyma jsou slova se zvukovou podobností, avšak různého významu.

posléze možnosti seberealizace v placeném zaměstnání, do pracovní sféry by nemohly proniknout. Feministické hnutí je tedy možno označit jako prostředek, který otevřel téma feminizace.

Jestliže jsem v předchozích odstavcích zmínil pojem feminizace, považuji za důležité zde zmínit i pojem **emancipace**, který jak s feminismem, potažmo i s feminizací úzce souvisí. Emancipace, z latinského *emancipare* = propustit někoho ze své moci, prohlásit ho svobodným, svéprávným, v nejobecnější podobě zahrnuje všechny způsoby, kterými se potlačovaní jednotlivci nebo skupiny zbavují svého útisku. Jde o pojem, který v této souvislosti substituuje propuštění, osvobození, zrovnoprávnění, nezávislost atd. V sociologii bezprostředně souvisí s pojmy, jako jsou rovnost, občanská svoboda, odpor proti diskriminaci, násilí. V historii byl původně spojován s otroky a jejich propouštěním na svobodu (*emancipace otroků*). Poprvé můžeme o emancipaci týkající se velké skupiny lidí hovořit v souvislosti s Velkou francouzskou revolucí, a dále rokem 1794, kdy došlo ve Francii ke zrušení koloniálního otroctví. Později se emancipace přesouvá do politické sféry v souvislosti s budováním politických a občanských svobod, zdokonalováním politického systému a formování demokracie. Postupně byl pojem emancipace přenesen z politické sféry do oblasti ekonomické, občanské a sociální. Po emancipaci sociální a národní V 19. sledujeme rozvoj emancipace sociální a národní a následovně ve 20. století emancipace sexuální a *emancipace ženská*, která je z našeho pohledu nejkřičivější. (Velký sociologický slovník, 1996, s. 254)

Ženská emancipace je spojena s feministickým hnutím a její první období spadá zhruba do let 1890 – 1920. Původně se týkala zejména zbavení žen sociálních a politických omezení, osvobození od tzv. dvojí morálky. Emancipace vždy byla součástí úsilí o ekonomickou a sociální rovnost všech lidí, nejen o osvobození žen od dominantního postavení mužů ve společenském systému. V posledních letech se ženská emancipace týká především prosazování přístupu žen k vyššímu vzdělání a k uplatnění tohoto vzdělání a nabytých schopností v pracovním systému bez diskriminačních faktorů. (Velký sociologický slovník, 1996, s. 254)

Emancipace byla tedy pro invazi žen do pracovní sféry zcela klíčová. Ženy si díky ní vydobýly vyšší sociální postavení, právo na vzdělání, díky čemuž se začínaly realizovat i mimo domácnost a okruh rodiny. Ženy tak postupně začínají

pronikat na pracovní pole, tedy i do školství, jež bylo dříve záležitostí ryze mužskou.

Do klíčových pojmů problematiky feminizace řadíme též pojem **gender**, který tematicky prostupuje takřka celou diplomovou prací.

Pojem gender doplňuje sexuální vnímání označení „žena“ a „muž“ o sociální rovinu. Označuje tedy nikoliv biologické, ale sociální aspekty pohlaví. (Jandourek, 2001, s. 90), které nejsou tímtež. Butler (2006 in Etavard, 2011, s. 28-29) v souvislosti s tím zmiňuje, že *„ženy a muži existují, řekněme, coby společenské normy a jsou, dle perspektivy sexuální diferenciaci, obsahem sexuální diferenciaci. Mnoho stoupenců Lacana však potvrdilo, že sexuální diferenciaci má pouze formální charakter a nezahrnuje nic, týkající se společenských rolí nebo významů, které by rod mohl obsahovat na základě konceptu sexuální diferenciaci.“*

Pro pochopení pojmu gender je tedy důležité jej rozlišit od pojmu **pohlaví**. To je jednou z našich biologicko-sociálních charakteristik určené přítomností pohlavních chromozomů. Oproti tomu gender v sobě zahrnuje skupinu vlastností a stylů chování formované kulturou, spojované s obrazem muže a ženy. (Oakley, 2000, s. 6) Z genderové perspektivy se tedy lidé nerodí jako muži a ženy, ale musí se naučit jako muži a ženy jednat. (Jandourek, 2001, s. 90) Vnímání „femininity“ a „maskulinity“, neboli „ženskosti“ a „mužskosti“ je v genderovém pojetí proměnlivé v závislosti na vlivu čase, místa, společnosti. (Oakley, 2000, s. 6)

Genderová problematika je v posledních letech poměrně diskutovaným tématem, které se pomocí velkého množství různých hnutí dostává stále více do všeobecné pozornosti. I hlavní téma práce – feminizace – je genderově determinováno, jelikož gender mj. pojmenovává i skutečnost, že určitá povolání jsou společností označována jako „femininní“ a „maskulinní“. Právě vnímání určitých povolání jako tzv. „ženských“ a „mužských“ je tématem poměrně problematickým, jelikož je často založeno na stereotypním základě, zakořeněném konzervatismem společnosti a jejími zažitými tradicemi.

Pokud je určitá skupina povolání obecně vnímána jako „typicky ženské povolání“ nebo „typicky mužské povolání“, může se tento fakt stávat výrazným činitelem při výběru střední školy v 9. třídě a posléze budoucí profesní dráhy, kdy se určitá část studentů může obávat faktu, že při výběru genderově atypického

oboru bude společností považována do značné míry za „exoty“. Stává se pak skutečností, že mladiství se za těchto okolností vydají raději „prošlapanější“ cestou, než tou „zarostlou“, která je v určitých ohledech méně pohodlná a vybírají si raději z genderové perspektivy tradiční obor.²

Téma genderu je, jak předchozí odstavec ukazuje, problematikou mnohohvrstevnou a pro mnou zkoumané téma zcela zásadní. Proto mu bude v diplomové práci věnována další pozornost zejména v kapitolách 2 a 3.4.3.

V následujících kapitolách však zúžím pohled na téma pro diplomovou práci hlavní – feminizaci. Pojdme nejprve nahlédnout, jak tento fenomén figuruje v celospolečenském kontextu.

2 Analýza feminizace jako celospolečenského jevu

Jak již bylo v předchozí kapitole poznamenáno, feminizace je sociálním jevem, který označuje stav, kdy v určitých odvětvích lidské činnosti ženy dosahují početní převahy. Dnes jsme si už na tento fenomén zvykli. Spousta lidí se nad ním nikterak nepozastavuje a vnímá ho už jako fakt. Jak tomu ale bylo dříve?

2.1 Zrod feminizace

Feminizaci jako společenský jev bychom mohli z historické perspektivy označit za jev poměrně mladý. Smetáčková (2007f, s. 57) poznamenává, že ještě do počátku 19. století byla pracovní sféra otázkou především mužskou. Až druhá polovina 19. století přinesla jisté změny. *„Se zvyšující se životní úrovní a vzdělaností se začínaly objevovat první snahy o zvýšení počtu zaměstnaných žen. Tyto snahy však dlouho narážely na odpor společnosti. Dílčích úspěchů, ve snaze o systematický nárůst zastoupení žen, bylo dosaženo pouze v některých oborech. Jednalo se o taková povolání, jejichž hlavní náplň vycházela větší měrou z tzv. přirozených ženských charakteristik.“* (Smetáčková, 2007f, s. 57)

Největší zlom v proměně míry zaměstnanosti žen a mužů nastal až s počátkem 20. století, především v souvislosti se světovými válkami. Muže, kteří byli nasazeni ve válkách, bylo nutné nahradit v povoláních zajišťující základní chod společnosti. Ženy tak ve velkém počtu začaly vstupovat na trh práce. Po skončení válek pak sledujeme různé tendence. V západní Evropě a USA pod vlivem vnějšího tlaku dochází k masivnímu odchodu žen zpět do domácností,

² tomu se budu podrobněji věnovat v kapitolách 2.2 a 2.3.

naopak ve východní Evropě se zaměstnanost žen stala politickým programem. V obou případech se však ženy vyskytovaly převážně v povoláních uvažovaných jako tzv. ženských. (Smetáčková, 2007f, s. 57)

2.2 Genderová segregace pracovního trhu

Od poloviny 20. století začínáme pozorovat rozčleňování určitých odvětví pracovního trhu na tzv. ženská a mužská povolání. Odborně tento fenomén nazýváme **genderovou segregací pracovního trhu**. Obecně ještě rozlišujeme *horizontální*³ a *vertikální segregaci pracovního trhu*⁴. V této kapitole však budu věnovat větší pozornost té horizontální.

Existuje okruh povolání, která společnost již tradičně označuje jako „typicky mužská“. Takovými povoláními jsou především povolání technického rázu. (Smetáčková, 2007f, s. 58) Mezi *vysoce maskulinní* odvětví činnosti řadíme stavebnictví (8,3% žen), těžba nerostných surovin (11%) a povolání příslušníků armády (9%), řemeslník, kvalifikovaný výrobce, zpracovatel a opravář (12%). Do kategorie *maskulinních* odvětví činnosti pak spadá lesnictví, rybolov a chov ryb (18,4% žen), výroba a rozvod elektřiny, plynu a vody (20%), doprava, skladování a spoje (27,7%), zemědělství a myslivost (33,4%), zpracovatelský průmysl (36,2%) a zaměstnání obsluha strojů a zařízení (25,8%), zákonodárce, vedoucí a řídicí pracovník (28,6%) a kvalifikovaný dělník v zemědělství a lesnictví (37,5%).⁵ (Zaostřeno na ženy a muže, 2008)

V dnešní společnosti se zcela logicky vyskytují také povolání a odvětví, ve kterých dominují ženy. Jejich převahu můžeme pozorovat zejména v oborech a povoláních, která souvisejí s péčí o druhé lidi. (Smetáčková, 2007f, s. 57) Mezi *femininní* odvětví již tradičně patří zdravotní, sociální péče a veterinární činnosti

³ Horizontální genderová segregace trhu práce představuje kumulaci žen a mužů v rozdílných povoláních, která obvykle vychází z genderových stereotypů ve vnímání typicky ženských a mužských charakteristik. (Smetáčková, 2007f, s. 58)

⁴ Vertikální genderová segregace trhu práce znamená rozdílné umístění žen a mužů uvnitř povolání. Označuje fakt, že daleko častěji se setkáváme s obsazováním vedoucích pozic muži, kdežto v nejnižších pracovních pozicích jsou naopak častěji kumulovány ženy. Tato nerovnoměrnost souvisí s genderovými stereotypy. Ty vychází především z všeobecně častějšího spojování vlastností – autorita, racionalita a odstup – s muži (resp. „více mužské vlastnosti“), které se od člověka ve vedoucí pozici často požadují. Navíc se u člověka v řídicí funkci předpokládá i velké časové nasazení, které je obtížně slučitelné s péčí o domácnost a rodinu, což je oblast naopak více spojovaná s ženami. (Smetáčková, 2007f, s. 58)

⁵ Klasifikaci na vysoce maskulinní a maskulinní zaměstnání a odvětví je převzata z Hájek (1997), který je klasifikuje v souvislosti s poměrným zastoupením pohlaví ve vzdělávacích oborech takto: vysoce maskulinní (méně než 15% žen), maskulinní (15 – 39,9% žen).

(80,1% žen), vzdělávání (75,1%) a zaměstnání nižší administrativní pracovník (75,6%).⁶ (Zaostřeno na ženy a muže, 2008)

Výše uvedená fakta dokládají genderovou segregaci pracovního trhu. Zjistě existují povolání, která jsou pro ženy svou fyzickou náročností méně vhodná, což determinuje jejich nižší poměrné zastoupení v nich. Dokonce existují i taková povolání, která ženy vykonávat nesmí.⁷ Existuje však řada maskulinních a femininních povolání, která mohou vykonávat stejně kvalitně muži i ženy. Proč tomu tak je? Smetáčková (2007f, s. 58) se domnívá, že rozdělení pracovního trhu na „typicky mužská“ a „typicky ženská“ povolání odpovídá tradičním představám, že ženy přirozeně inklinují ke starání se o druhé lidi a muži mají naopak přirozeně vyvinutější schopnosti a zájem o techniku. A čím více žen či mužů je v určitém povolání koncentrováno, tím spíše se toto povolání ve společnosti chápá jako vhodné pro danou skupinu, což následně ovlivňuje ty, kteří se rozhodují o volbě povolání – dívky směřují spíše do povolání vnímaných, jako ženská, chlapeci naopak do povolání, na něž se nahlíží jako na mužská. (tamtéž)

2.3 Genderová segregace ve vzdělávání

S tématem genderové segregace pracovního trhu úzce souvisí genderová segregace ve vzdělávání. O těchto sociálních jevech můžeme hovořit jako o propojených nádobách – jeden ovlivňuje druhý a naopak.

Ve vzdělávacím prostředí se s nejvyšší měrou genderové segregace setkáváme na středních školách a později na vysokých školách (potažmo i školách vyšších odborných). Pojdme se postupně na situaci na těchto úrovních podívat.

2.3.1 Genderová segregace na středních školách

Pro sledovaný fenomén je zcela klíčový devátý ročník základní školy, kdy si žáci a žákyně obvykle volí svou budoucí profesní dráhu. Vzhledem k nízkému věku studujících a současně s ohledem na charakteristiky českého školského systému – zejména jeho nízkou míru prostupnosti – se jedná o velice zásadní moment vysoce determinující jejich další životní směřování. (Smetáčková et. al., 2005, s. 57) Četné zkušenosti z praxe ukazují, že většina žákyň a žáků na druhém

⁶ Obdobně, jako u maskulinizace klasifikujeme podle Hájka (1997) zaměstnání a odvětví na vysoce femininní (více než 85% žen) a femininní (60,1 až 85% žen).

⁷ Například Zákoník práce z roku 2008 obsahuje §238, který říká: „Zaměstnankyně nesmějí být zaměstnávány pracemi pod zemí při těžbě nerostů nebo při ražení tunelů a štol...“ in *Zákoník práce 2008*. Ladislav Burdek. 14. dopl. vyd. Ostrava : Sagit, 2008. 128 s. ÚZ. ISBN 978-80-7208-654-2.

stupni základních škol nemá detailnější představu o svém budoucím životě. V průběhu studia průběžně uvádějí různá povolání, která chtějí v dospělosti vykonávat. Často se však nejedná o seriózní úvahy, které by vedly k rozvoji specifických aktivit, jež by je k danému povolání přiblížily. Reálné rozměry dostává rozhodování zpravidla až v posledních měsících před odevzdáním přihlášky, kdy však žáky začíná tlačit čas a do popředí se dostávají takové faktory, jako je snadnost studia či snadnost přijetí na školu, blízkost školy od bydliště atp. V takové situaci pak roste vliv genderově stereotypních postojů, které mohou zastávat lidé v okolí dítěte, či ono samo. (Smetáčková, 2007f, 61)

V souvislosti se zmiňovaným průběhem pak hovoříme o **genderové segregaci vzdělávání**. Tento pojem označuje existenci členění jisté části středních škol a učebních oborů na tzv. „dívčí“ a „chlapecké“, což pozorujeme převahou daného pohlaví na tom kterém typu školy či oboru. Obvykle se zde potvrzují zkušenosti převahy chlapců na technických oborech vyžadující logické myšlení, které chlapci obvykle preferují více, než dívky. Naopak převaha dívek je sledována převážně u humanitních oborů, nebo u oborů sociálního charakteru, jejichž náplní je péče o lidi (zdravotnictví, školství).

Zmiňovanou skutečnost nám potvrzují i statistické údaje. Podle statistického přehledu Zaostrěno na ženy a muže (2008) až po základní školy pozorujeme rovnoměrné zastoupení dívek a chlapců z celkového počtu žáků (mateřské školy 48 % dívek, základní školy 48,1 % dívek). Tento fakt je zcela pochopitelný a není tedy nutno jej dále rozebírat. Situace se začíná měnit na úrovni středních škol. Zde již začíná pronikat vliv výběru středních škol v 9. ročníku. Relativně rovnoměrné zastoupení dívek a chlapců pozorujeme na středních odborných školách (55,9 % dívek). O něco větší podíl dívek sledujeme na gymnáziích (58,9 % dívek). Zde můžeme ještě dále zkoumat podíl dívek a chlapců ve členění na čtyřletá a víceletá gymnázia, kde je situace poněkud odlišná. Na víceletých gymnáziích můžeme hovořit o relativně rovném podílu (55,8 % dívek), kdežto na čtyřletých gymnáziích již dívky dosahují větší převahy (63,4 %). Opačný jev sledujeme na středních odborných učilištích, které se stabilně vyznačují převahou chlapců (63,4 %). Zajímavý fenomén sledujeme na úrovni vyšších odborných škol, kde jsou dívky zastoupeny 71,3 %. Na vysokých školách se pak stav vyrovnává a opět zde tak můžeme hovořit o rovnováze v podílech studentů a studentek (46 % žen).

O něco výraznější rozdíly v podílech studentů a studentek můžeme pozorovat na jednotlivých oborech středních škol v závislosti na jejich

vzdělávacím obsahu. Pomineme-li gymnaziální vzdělávání, kde o výraznějších rozdílech v podílu studentek a studentů můžeme hovořit pouze v souvislosti s jejich zaměřením, nejmarkantnější rozdíly pozorujeme na jednotlivých typech středních odborných škol a učilišť.

Podle statistického přehledu Zaostřeno na ženy a muže (2008) jako nejvíce maskulinizované obory středních odborných učilišť vychází stavebnictví (0,1 % dívek), hornictví a hornická geologie (0,3 %)⁸, elektrotechnika (1,1 %), strojírenství (1,4 %) a zpracování dřeva (3,2 %). Z oborů středních odborných škol rovněž elektrotechnika (3 % dívek), strojírenství (4 %) a hornictví a hornická geologie (10,8 %).

Naopak nejvíce feminizovanými obory středních odborných učilišť jsou textil a oděvnictví (95,2 % dívek), osobní a provozní služby (94,9 %), zdravotnictví (89,1 %) a pedagogické vědy (83,3 %). Z oborů středních odborných škol pak tradičně pedagogické vědy (92,8 % dívek), zdravotnictví (89,6 %) a veterinární vědy (82,4 %). (Zaostřeno na ženy a muže, 2008)

Výše uvedená data nám tak potvrzují předchozí domněnku o převaze chlapců v oborech spíše technického ražení a naopak dívek v oborech humanitních, nebo těch, které nějakým způsobem souvisejí s péčí o lidi. Příčina vyššího podílu chlapců v učňovských oborech je mj. spatřována ve větším důrazu na praktické vyučování, než je tomu na středních odborných školách: „...rozhodne-li se dívka přihlásit na technický obor, zvolí si spíše střední školu, než učiliště.“ (Smetáčková et. al., 2005, s. 23) Jeden učitel středního odborného učiliště elektrotechnického to vyjadřuje takto: „...jsme učiliště, kde je praxe, takže ti hoši chodí dva dny v týdnu do dílen. Na přeci jenom co se týče děvčat, ty tu elektrotechniku sice studují, ale většinou by teda si asi vybrali průmyslovku, kde jaksi ta pájka, to řezání, vrtání, tam tohle zase až tak úplně není. Že k tomu ty dívky ne tak úplně inklinují.“ (Smetáčková et. al., 2005, s. 23) Dalším možným determinantem nižšího podílu dívek na jmenovaných typech SŠ je shledáván v obavě ze špatného uplatnění dívek na pracovním trhu. Praxe totiž ukazuje, že na dívky, absolventky studijního oboru společensky považovaného pro ženy jako nepatřičný, je při přijímacích pohovorech nahlíženo s jistou dávkou nedůvěřivosti

⁸ V oboru hornictví a hornická geologie byla ve školním roce 2007/08 v České republice studentkou tohoto oboru pouze jedna dívka. Příčinu můžeme hledat mj. ve výše zmiňovaném zákoně, který zakazuje zaměstnávání žen pracemi pod zemí při těžbě nerostů nebo při ražení tunelů a štol.

(Smetáčková et. al., 2005, 28). Tento fakt vyplývá též z pořadu České televize Experiment ze dne 6. 6. 2009 s názvem „Mají to muži snazší?“⁹.

Naopak příčina vyššího podílu dívek ve jmenovaných oborech středoškolského vzdělávání je spatřována v samotném obsahu vzdělávání těchto škol. Další, již výše jmenovanou příčinou je preference pamětního učení při studiu těchto oborů: „*Na oboru farmaceutický laborant na jednu třídu je jeden až dva chlapci, zbytek jsou holky. Prostě třicet holek a dva kluci. A řada těch kluků i odejde, protože nezvládnou to šprtání, který u toho prostě musí být. To u těch léků asi jinak nejde.*“ (Smetáčková et. al., 2005, s. 32) Jednou z možných příčin může být i nižší prestiž daných oborů způsobená vyšším zastoupením žen v daném oboru, potažmo odvětví: „*V návaznosti na sociologické teorie deprofesionalizace z rozhovorů vyplývá, že příliš vysoké zastoupení žen snižuje prestiž daného oboru a následně povolání.*“ (Smetáčková et. al., 2005, s. 29) To je zcela zásadní i pro celé téma feminizace, jelikož to vystihuje vliv vyššího podílu na prestiž daného oboru a celkovou změnu nazírání společnosti na něj.

Příčiny, proč je žákovská populace na jednotlivých školách tvořena daným poměrem chlapců a dívek, analyzoval výzkum a žákyň žáků mezi jednotlivými vzdělávacími stupni (2005). Na základě analýzy této studie a obecných informací o této problematice bych definoval tyto příčiny genderové segregace středoškolského vzdělávání.

- 1. Ukvapenost a nedostatečná rozvaha při výběru střední školy v 9. ročníku základní školy**
- 2. Obsah vzdělávání daného typu školy/oboru a s ním související povinnosti** (praxe v dílnách, zvýšený nárok na fyzickou zdatnost, praxe v mateřské škole, domově seniorů...)
- 3. Reálná rozdílnost vlastností dívek a chlapců a jejich daností** (konstituční vlastnosti dívek a chlapců, jejich dispozice...)
- 4. Genderově stereotypní vnímání určitých typů škol a oborů vzdělávání samotným uchazečem nebo jeho okolím** (v důsledku reálné převahy dívek/chlapců na dané škole nebo žen/mužů v dané profesi)

⁹ Experiment 6. 6. 2009 - iVysílání - Česká televize [online]. 2009 [cit. 2009-10-28]. Dostupný z WWW: <<http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/209572233190013-experiment/?streamtype=WM1>>.

5. **Obava ze zhoršeného uplatnění na pracovním trhu** (Na absolventky studijních oborů společensky považovaných pro ženy jako nepatřičné, je při přijímacích pohovorech nahlíženo s jistou dávkou nedůvěřivosti.)
6. **Obava z fenoménu „bílé vrány“¹⁰, strach z jinakosti a reakcí okolí uchazeče** (určitá část studentů genderově atypických oborů se obává negativního postoje svého okolí v souvislosti s volbou genderově atypického oboru)
7. **Snížená prestiž feminizovaných oborů vzdělávání, potažmo profesí z ní plynoucích a jejich nižší finanční ohodnocení**
8. **Vliv názoru širšího okolí, okruhu přátel, rodiny a jejich postojů, tradic** (uchazeč klade důraz na názor svého okolí; ve volbě oboru střední školy hraje roli rodinná tradice a její udržování, tzn. potomek pokračuje „ve šlépějích“ svých předků)

Ze jmenovaných příčin vyplývá, že otázka výběru střední školy a její genderové konsekvence mohou mít na problematiku feminizace zásadní dopad.

Těžko můžeme chtít okamžitou změnu ve vnímání mládeže, změnu jejich postojů a hodnot. Důležitou roli však může v ohledu odbourání genderových stereotypů při výběru střední školy sehrát úloha výchovných poradců. Ti mohou svými postoji podporovat studenty při výběru studia genderově atypických oborů, nebo je přinejmenším od toho neodrazovat.

2.3.2 Genderová segregace na vyšších odborných a vysokých školách

Jestliže pozorujeme genderovou segregaci středoškolského vzdělávání, je zcela logické, že tento trend postupuje i na úroveň vyššího odborného a vysokoškolského vzdělávání. Tato skutečnost pochopitelně úzce souvisí s výběrem středních škol. Absolventi často pokračují ve studiu stejného, nebo příbuzného oboru na vyšší odborné škole, nebo vysoké škole.

V období, kdy se podávají přihlášky na vysoké a vyšší odborné školy studenti dosahují věku 18 až 19 let. Zde již můžeme hovořit o jisté osobní vyzrálosti, tudíž případy ukvapené volby budoucího oboru vzdělávání jsou zde méně časté, než jak tomu bylo v 9. ročníku základních škol. Domnívám se, že i

¹⁰ Fenomén „bílá vrána“, označuje stav, kdy jedna dívka studuje mužský obor nebo naopak chlapec studuje obor převážně osazený dívkami. (Smetáčková et. al., 2005, s. 49) Podrobněji se tomuto věnujeme v kapitole 2.3.3.

vliv názorů a postojů rodičů mají taktéž menší vliv na konečné rozhodnutí studujícího, než tomu bylo na konci 9. ročníku.

Podle výzkumu Genderové aspekty přechodu žáků a žákyň mezi jednotlivými vzdělávacími stupni (Smetáčková, 2005, s. 90 – 100) mezi hlavní motivy volby oboru vyšších odborných a vysokých škol patří:

1. **Zájem o obor, vztah k určitému předmětu** (uchazeči často zmiňují, že jdou na ten daný obor, protože je zkrátka baví; mají vztah k určitému předmětu, který by měl s budoucím oborem úzce souviset – zejména studující gymnázií)
2. **Pokračování ve studiu oboru**
3. **Vliv rodičů, širší rodiny, přátel a známých** (podobně, jako u volby střední školy uchazeč klade důraz na názor svého okolí)
4. **Otázka uplatnění, prestiž a perspektivista dané profese** (studenti uvažují nad lukrativitou daného oboru, sociálním statusem představitelů budoucího povolání, možností profesního růstu)¹¹
5. **Vliv vyučujících** (vyučující „zapálí“ studující pro studium daného oboru, nebo naopak od něj odradí; vliv naléhavého názoru vyučujícího)
6. **Vliv volnočasových aktivit studentů/-ek** (studující mají s daným oborem zkušenosti)
7. **Náročnost přijímacích zkoušek** (studující se zaleknou náročnosti přijímacích zkoušek a raději zvolí takovou VŠ, kde budou přijati/-ty bez přijímacích zkoušek)
8. **Délka a forma studia** (někdy se vyskytuje upřednostnění kratší doby studia – možnosti strukturace a tedy zakončení bakalářskou zkouškou; preference oborů umožňující kombinovanou formu studia)

(Smetáčková et. al., 2005, s. 90-100)

Výše uvedené body se stávají důležitými determinanty při výběru oboru vyšší odborné nebo vysoké školy a do značné míry předurčují i podíly studentů a studentek z celkového počtu studujících na dané škole. Proto i na vzdělávací

¹¹ Zmiňovaná hlediska při výběru oboru vzdělávání se vyskytují více u studentů než studentek. (Smetáčková et. al., 2005, s. 90)

úrovni vyšších odborných a vysokých škol můžeme hovořit o genderové segregaci jistého okruhu škol, fakult a oborů.

Mezi nejvíce maskulinizované obory vyšších odborných škol ve školním roce 2007/08 patřil obor strojírenství a strojírenská výroba (3,8 % žen), elektrotechnika, telekomunikace a výpočetní technika (10,6 %) a zpracování dřeva, výroba hudebních nástrojů (24,7 %). (Zaostřeno na ženy a muže, 2009)

Na vysokých školách mezi nejvíce maskulinizované obory v akademickém roce 2007/08 patří technické vědy a nauky (24,8 % žen). (tamtéž)

Podle uvedených údajů můžeme opět zhodnotit, že vyšší podíl mužů je tradičně sledován na oborech technického zaměření, nebo u oborů, které jsou založeny velkou částí i na manuálních činnostech.

Naopak mezi obory vyšších odborných škol s nejvyšším podílem studentek z celkového počtu studujících ve školním roce 2007/08 patřily: pedagogika, učitelství a sociální péče (91,9 % žen), textilní výroba a oděvnictví (91,2 %) a zdravotnictví (84,1 %). (Zaostřeno na ženy a muže, 2009)

I na vysokých školách patří v daném roce mezi nejvíce feminizované obory pedagogika, učitelství a sociální péče (77,7 % žen) spolu se zdravotnictvím, lékařskými a farmaceutickými vědami a naukami (72,0 %). (tamtéž)

Uvedený okruh nejvíce feminizovaných oborů nás ve srovnání se stavem na středních školách nikterak nepřekvapuje. Opět se jedná především o obory sociálního charakteru, které jsou svou náplní založeny na péči o druhé lidi. Dále sem pak patří také obory textilní výroba a oděvnictví, což opět vychází jednak z genderových představ o typicky „ženské profesi“ a zároveň koreluje s převážně ženskými zájmy.

Pro úplnost uvádím též fakulty s nejvyšším podílem studentů a studentek z celkového počtu studujících. Mezi nejvíce maskulinizované fakulty v daném akademickém roce patřila Fakulta elektrotechniky a komunikačních technologií (3 % žen) a Fakulta informačních technologií (3,2 %) VUT Brno, dále Fakulta elektrotechniky a informatiky VŠB-TU Ostrava (4,5 %), Fakulta elektrotechnická ČVUT Praha a Fakulta mechatroniky a MISD TU Liberec (4,8 %). (Zaostřeno na ženy a muže, 2009)

Naopak za nejvíce feminizované vysoké školy a fakulty bychom v akademickém roce 2007/08 mohli podle sledovaných statistik označit Fakultu

zdravotnických studií Univerzity Pardubice (97,8 % žen), VŠ zdravotnickou (97,3 %), Fakultu farmaceutickou VFUB Brno (87,1 %), dále také Fakultu pedagogickou UP Olomouc (85,6 %) a Fakultu zdravotně sociální Jihočeské univerzity České Budějovice (85,2 %). (tamtéž)

2.3.3 Specifické jevy determinované genderovou segregací

Pokud jsem v předchozích kapitolách nastínil problematiku genderové segregace vzdělávání, její příčiny a důsledky, považuji za důležité také zmínit některé zajímavé jevy, které s fenoménem genderové segregace souvisejí.

Při extrémní disbalanci v podílech studentů a studentek na jednotlivých oborech vzdělávání se můžeme setkat s **fenoménem „bílých vrán“**, který označuje situaci, kdy jedna dívka studuje mužský obor nebo naopak chlapec studuje obor převážně obsazený dívkami. Na tuto situaci se můžeme dívat dvěma pohledy. Někteří jedinci považují tento stav za jistou výhodu. Daný student/-ka může těžit ze své výjimečnosti a jedinečnosti a učinit tak ze svého postavení přednost. Mnozí však poukazují na negativa tohoto fenoménu. Daný jedinec se může cítit v obklopení opačného pohlaví osamocen, mohou se objevovat pocity nepatřičnosti a nepříjetí. Takoví muži-studenti se musí smířit také s tím, že nezřídka budou oslovováni v ženském rodě. U dívek v mužském kolektivu tento jev s ohledem obvyklosti užívání generického maskulina není tolik výrazný. Obecně pozorujeme, že muži jsou ženským kolektivem přijímáni lépe, než ženy mužským kolektivem (o tomto pohovořím podrobněji níže). Vyučující potvrzují tendence specifického přístupu k genderovým výjimkám na výrazně maskulinizovaných či feminizovaných oborech, ať už se jedná o zvýhodňující či znevýhodňující přístup. Vhodnost tohoto jednání je pochopitelně značně spekulativní. (Smetáčková et. al., 2005, s. 49)

V souvislosti s fenoménem „bílých vrán“ se pochopitelně u studujících – genderových výjimek objevují obavy z nezapadnutí do kolektivu: *„Tak jsem tam viděl ten papír a četl ty jména. Říkám: To ale budu jediný kluk. Tak jsem se zeptal ředitele, jestli tam budu jako jediný kluk. A on: No. Já říkám: Tak to je dobrý [poklesle]. Pak jsem si říkal, že to třeba vydržím, že třeba zas nebudou jako moc praštěný.“* (SOU – cukrář/ka). (Smetáčková et. al., 2005, s. 70) Bezpochyby se jistě shodneme, že „bílých vrán“ to mají v ohledu na včleňování do feminizovaného/maskulinizovaného kolektivu značně ztížené.

Další problém souvisí s genderovým řádem naší společnosti. „Bílé vrány“ se někdy mohou potýkat s problémem obstát před svým okolím a obhájit tak svou feminitu/maskulinitu. Tento problém není ani tolik patrný v případě dívek, protože mužské kolektivy jsou dominantnější a ženám v nich pobývajících poskytují více pozitivních efektů pro jejich sociální postavení. O něco problematičtější je to v případě chlapců. Chlapci v ženských kolektivech jsou v situaci odlišné, neboť být součástí femininního kolektivu jim nevykazuje téměř žádné sociální zisky v podobě vyšší prestiže, jako tomu je u dívek v maskulinním prostředí. (Smetáčková et. al., 2005, s. 70) Chlapci se tak mohou potýkat se zhoršeným přijímáním ve vztahu k jejich širšímu sociálnímu prostředí: „*Setkal jsem se s tím, že to jsou jen kytky nebo práce pro holky a že to je práce pro nějaké mentály, že to nemůže dělat nikdo plnohodnotný a tak. Povídali to třeba, když jsem byl na základce, nebo když třeba sedím s klukama v hospodě, každý, když se mě zeptá, co děláš, tak když řeknu zahradníka, tak se tomu každý směje.*“ (VŠ zemědělská – zahradnictví) (Smetáčková et. al., 2005, s. 95). Obdobnou situaci v souvislosti s percipováním genderově atypického povolání vystihuje i tento citát: „*Když řeknu, že učím ve škole, musím to pak dlouze zdůvodňovat, vlastně dokazovat, že jsem normální*“¹².

Zmiňované nevýhody fenoménu „bílé vrány“ někdy bohužel způsobí, že to „bílá vrána“ v obklopení opačným pohlavím dlouho nevydrží a rozhodne se studovat jiný obor, kde se nebude cítit tolik osamocně a nepatřícně. Tento fakt můžeme považovat za jednu z příčin a zároveň důsledek feminizace. Otázka je, co bylo dříve.¹³

Fenomén „bílé vrány“ tu byl, je a pravděpodobně bude i nadále a těžko tento fakt můžeme v dohledné době nějak výrazněji změnit. Jedinou možností je přehodnotit naše postoje k takovýmto jedincům a brát jejich postavení jako možnost obohatit širší společnost a osvěžit genderově jednostranný kolektiv.

Dalším zajímavým jevem, který v souvislosti s genderovou segregací vzdělávání pozorujeme, je **odlišnost v hodnocení vysokého podílu dívek mezi studujícími oproti vysokému podílu chlapců mezi studujícími**. Ve feminizovaných vzdělávacích oborech je často pozorován zájem o to, aby se na školu hlásilo více chlapců. Někde je dokonce pozorován i náklon k jejich

¹² Citát z prezentace Václava Šnebergera „Muži do škol!“ na konferenci se stejným názvem, pořádané dne 10. 3. 2009 pod záštitou MŠMT

¹³ Fenoménu „bílé vrány“ jakožto důsledku feminizace se dále věnujeme v kapitole 3.5.2.

pozitivní diskriminaci. Feminizace je tak obecně reflektována spíše jako negativní jev. Naopak v oborech s převahou chlapců se nesnaží o zvýšení počtu studujících dívek a většinou to je ospravedlňováno tím, že obor není pro dívky vhodný. Zmiňovanou situaci vystihují tyto citáty: „*No tak děvčat asi dvě třetiny. A teď to [zastoupení dívek] roste, teď to bude horší, protože teďka třeba speciálně do čtyřletého studia jsme přijali, tam máme pět chlapců a pětadvacet dívek v tom letošním prvním ročníku. A už i na to osmileté začíná být převaha dívek.*“ (vyučující čtyřletého gymnázia); „*...Měli jsme takový období, kdy i na tu průmyslovku chodilo, řekl bych, tak skoro půl na půl, ale potom přes všechny takový ty rodinný a podobný školy, tak teda těch dívek je míň, ale myslím, že teď už se to zase začíná zlepšovat, řekl bych tak jednu třetinu, tak odhadem. (Střední odborná škola – stavebnictví); Je to tak průměr dva kluci na tu třicetičlennou nebo osmadvacetičlennou třídu. A já ze svého hlediska bych chtěla, aby těch kluků tady bylo víc. Už v té třídě je to vidět, ta třída funguje úplně jinak a v tom zdravotnictví ta mužská populace je potřeba, si myslím.*“ (Střední odborná škola zdravotnická) (Smetáčková et. al., 2005, s. 28)

S naprostou jistotou můžeme zvýšený zájem o chlapce spojovat s nižší prestiží daných oborů v souvislosti s deprofesionalizací v důsledku zvyšování podílu dívek/žen. Naopak maskulinní kolektivy se možná podvědomě obávají o ztrátu prestiže, která by pravděpodobně mohla po příchodu ženského pohlaví do jejich sféry nastat. U tohoto fenoménu bohužel o nějaké spravedlnosti hovořit nemůžeme. Chlapci mají zkrátka v dívčích kolektivech lepší podmínky pro asimilaci a integraci. Často se setkáváme též s tím, že jsou chlapci v takovýchto kolektivech dívkami hýčkaní: „*Že si nás ty holky hledí, když jsme jenom čtyři kluci. Co si budeme nalhávat.*“; „*Mamka vlastně taky dělala pedárnu a taky tam měli dva nebo tři kluky. Prý si je ty holky hýčkaly. Že prý jim dopisovaly úkoly a tak.*“ (SOŠ pedagogická) Naopak dívky v maskulinních oborech mají situaci poněkud ztíženou, protože mužský kolektiv po nich požaduje jejich téměř absolutní přizpůsobení: „*No tak musí se [dívky] přizpůsobit nám, protože my jsme tady většina. Ale jinak dobrý.*“ (SOŠ elektrotechnická) (Smetáčková et. al., 2005, s. 70)

Podobně, jako u fenoménu „bílý vrány“ nemůžeme pravděpodobně, v nejbližších letech nějaký výraznější zvrát v rozdílnosti hodnocení vysokého podílu dívek mezi studujícími oproti vysokému podílu chlapců mezi studujícími, očekávat. Jedná se totiž o silně zakořeněný percepční stereotyp postavený na

genderových základech. Osobně si myslím, že by jednostranné kolektivy měly na pronikání druhého pohlaví do těchto kolektivů nahlížet jako možnost obohacení stereotypního kolektivu o nový prvek vnášející osvěžení skupinového klimatu dané profese.

Míra vnímané důležitosti co nejrovnoměrnějšího oboupohlavního zastoupení se v jednotlivých povoláních a odvětvích liší. Například nad tím, že o mě v nemocnici s největší pravděpodobností bude pečovat zdravotní sestra, v kadeřnictví stříhat kadeřnice, na poště obsluhovat pošťáčka je diskutováno daleko méně, než nad tím, že žáky/yně během devíti let na základní škole budou s větší pravděpodobností učit jen učitelky.

3 Analýza feminizace v oblasti školství

V předchozí kapitole jsem přiblížil problematiku feminizace jako celospolečenského jevu, pojmenoval a vysvětlil sociální jevy k ní vedoucí. Pozornost byla věnována genderové segregaci pracovního trhu a genderové segregaci ve vzdělávání. Je zcela zjevné, že se jedná o dva silně provázané jevy – volba oboru vzdělávání či typu školy má vliv na pohlavní strukturu jednotlivých pracovních odvětví či povolání a to má naopak jistý vliv na výběr daného oboru vzdělávání nebo typu školy. Pohybujeme se tedy v jakémsi kruhu, kde nelze zodpovědně určit většího hybatele určujícího směr jeho pohybu.

Jedním z odvětví, které se v předchozí kapitole ukázalo jako silně feminizované, je učitelské. Domnívám se, že právě zde bývá feminizace diskutována nejčastěji. Názory se zde velmi různí. Na jedné straně se setkáváme s negativním hodnocením feminizace, jakožto příčinu deprofesionalizace učitelského oboru, na druhé straně ji „(...) často dokonce považujeme za samozřejmost či za jistou výhodu.“ (Morkes 1997/98)

O feminizaci školství však nemůžeme hovořit od samotného vzniku školského odvětví. Pojdme nyní nahlédnout na vývoj tohoto fenoménu

3.1 Historické kontexty feminizace ve školství na úrovni základního školství

V poslední době je učitelství převážně ženskou doménou, a to hlavně na nižších stupních našeho školství. Jedná se ovšem o poměrně moderní fenomén. Jistě si mnozí z nás pamatují ze vzpomínání našich babiček a dědečků, že v jejich školních letech se na školách setkávali převážně s muži-učiteli. Ano, učitelské

povolání bylo do poloviny 20. století, ostatně jako drtivá většina povolání, povoláním mužským. Ženy se dříve realizovaly převážně v domácnosti a pracovní sféra (celkově veřejná sféra) byla více mužskou záležitostí.

O feminizaci se potom hovoří od 50. let 20. století. Kdy ale nastal onen zásadní zlom a do „mužského“ školství začaly pronikat i ženy? O tom pojďme diskutovat v následující kapitole.

3.1.1 Postavení dívek a žen ve školství z historické perspektivy

Naše pozorování začneme v roce 1774, kdy v souvislosti s tereziánskou reformou a zavedením všeobecné vyučovací povinnosti pro děti všech vrstev obyvatel se začínají objevovat tendence systematizace výběru učitelů a stanovování požadavků na jejich kvalifikaci. V souvislosti s touto skutečností jsou rok poté zřizovány první přípravné kurzy - preparandie - pro budoucí učitele. Do této doby bylo velmi časté, že za katedru usedal „vysloužilý voják či zběhlý student bez jakékoliv další průpravy“. (Morkes, 1999, s. 8) Tento rok je tedy z hlediska vývoje profesní přípravy učitelů zcela průlomovým.

Od roku 1774 můžeme také hovořit o **rovném přístupu ke vzdělávání**. Reforma poskytovala vzdělání všem dětem od šesti do dvanácti let, tedy dětem všech vrstev a obou pohlaví, což bylo do této doby zcela nemyslitelné. Přestože máme zmínky, že v počátcích dívky do škol docházely pouze zřídka (Morkes, 1999, s. 9), v 80. letech 18. století se již s tímto nešvarem prakticky nesetkáme.

Nyní obraťme pozornost k celospolečenskému obrazu konce 18. století. V tuto dobu byla veřejná sféra (a ještě dlouho poté) v rukou mužů, hlavní úlohou žen byla výchova dětí a péče o domácnost. Proto se zpočátku nezřídka objevovaly názory, že vzdělávání dívek je zbytečným přepychem – pro jmenované úlohy žen nebylo jejich vzdělání shledáváno důležitým. Dokonce se objevovaly i hlasy, které považovaly vzdělávání dívek za něco nebezpečného a řada mužů se představy vzdělaných žen obávala. Přes všechna tato úskalí si však většina později uvědomila, že pokud stát bude investovat do vzdělávání žen, tak se zcela logicky zvýší všeobecná vzdělanost národa a výchova potomstva vzdělanými ženami bude jistě kvalitnější, než předtím. To vše bude mít v důsledku pozitivní dopad na budoucí generace a v globálním pohledu na rozvoj celé společnosti.

V této době tak sledujeme zjevný průlom ve vzdělávání dívek, který můžeme vnímat potažmo i jako zrod základů pro působení budoucích učitelek ve

vzdělávací oblasti. Avšak doba, kdy se ve školách objevily první ženy-učitelky, nastala až dlouho poté. Teprve v roce 1840 je ve Vídni založen **první kurz pro vzdělávání učitelek**, v Praze až dva roky poté. (Morkes, 1999, s. 18) Čtyřicátá léta devatenáctého století jsou tedy průlomovými a do ryze mužských učitelských kolektivů pronikají první ženy-učitelky. Mužům ve školství se to pochopitelně nelíbilo a velmi těžko se s touto skutečností smiřovali – v té době to byla věc bezpochyby velmi novátorská. Důkazem zmiňovaného postoje mužů je i vyjádření historika pedagogiky Františka Morkese, který se zmiňuje o tom, že muži bojovali proti ženám-učitelkám kouřením a pitím piva ve sborovnách a umolousaným vousem.¹⁴

Do této doby však ženy-učitelky ve školách tvořily opravdu jen malý zlomek (kolem 4 %).¹⁵ Ženy se začínají výrazněji prosazovat až v roce 1869¹⁶ v souvislosti se zavedením povinné osmileté školní docházky, která si vyžadovala zvýšení počtu učitelů. Pro ženy jsou tehdy zřizovány zvláštní ženské učitelské ústavy. Učitelské povolání se stává pro řadu žen přitažlivým nejen proto, že v něm vidí své poslání, ale i proto, že jako přesvědčené vlastenky spatřují ve svém pedagogickém působení v rámci rakousko-uherské monarchie osobní službu české vlasti a mateřskému jazyku. (Morkes, 1997/98, s. 238)

K těmto faktům pak dále přispívá i rok 1875, kdy novela platových předpisů **zrovnoprávnila platy učitelek s platy mužů-učitelů** (učitelky do této doby pobíraly jen 80% platu svých mužských kolegů). Toto zrovnoprávnění bylo v té době zcela unikátní, neboť o podobném přístupu se v jiných odvětvích ještě teoreticky ani neuvažovalo. Bezpochyby se tedy tento počín stal dalším důvodem přitažlivosti učitelské profese pro ženy. Opačně pak působilo opatření zavedené souběžně s platovým zrovnoprávněním, které zavedlo **celibát učitelek literních předmětů**. Toto opatření bylo snahou, aby se i učitelka mající stejný plat jako učitel mohla plně věnovat svému povolání a nerozptylovala svou energii i do rodiny a péče o domácnost.¹⁷ (Morkes, 1999, s. 30)

¹⁴ uvedl Morkes dne 12. 11. 2008 v reportáži Ivana Lukáše „Ministerstvo chce do řad pedagogů přilákat více mužů“ (ČT24, 2008)

¹⁵ Bendl (2002, s. 24) uvádí, že v rozmezí mezi roky 1864 - 1868 se podíl žen-učitelek pohyboval mezi 4,12 - 4,55%

¹⁶ To už zaznamenávají námi analyzované a sumarizované statistické údaje uvedené na konci celé kapitoly 3.1

¹⁷ Paragraf 55 zákona z roku 1869 požadoval po učitelích, aby byli „*prosti všelikého zaměstnání vedlejšího*“ (Morkes, 1999, s. 30)

Ze statistik je zřejmé (viz Graf č. 1), že zpočátku počet žen ve školství determinoval více celibát učitelek, který byl pravděpodobně příčinou mírného poklesu počtu žen po roce 1875.¹⁸ Možná nás teď napadne, proč počty učitelek v důsledku celibátu poklesly pouze o pár procent? Že by ženy-učitelky skutečně daly přednost škole před rodinou? Příčina je jinde. Přes doposud zvyšující se počet žen ve školách byl počet literních učitelek, kterých se opatření týkalo, stále velmi malý. Ženy na školách tehdy pracovaly nejčastěji jako industriální učitelky a učitelky dívčích ručních prací. (Morkes, 1997/98, s. 238) Pokles počtu žen byl však brzy dorovnán především novými a mladými učitelkami, které k tomuto povolání přilákalo pravděpodobně druhé opatření o platovém zrovnoprávnění mužů a žen ve školství, a po roce 1881 sledujeme v našich statistikách návrat k původním hodnotám. Poté následuje relativně pravidelný, lineární nárůst. Zmiňovaný celibát učitelek, ale dlouho nevydržel a v roce 1919 byl zrušen.¹⁹

Významným milníkem ve vývoji feminizace je **období první světové války** kdy došlo v důsledku odcházení mužů-učitelů na frontu k masivnímu poklesu počtu vyučujících, provázeného prvním strmým vzestupem počtu žen. (Bendl, 2002, s. 24) Po relativně lineárním nárůstu počtu žen-učitelek tehdy dochází k historicky nejprudšímu nárůstu podílu žen mezi učiteli, který během války vzrostl o více jak 17 %.²⁰ (to můžeme sledovat níže v Tabulce 4 v Příloze 1) Morkes (1999) právem toto období označuje za skutečný počátek feminizace (i když se v terminologicky pravém slova smyslu o feminizaci zatím hovořit nedá). Přestože počet žen se tehdy pohyboval kolem nevídaných 35 %, daleko větším problémem byl fakt, že místa plně kvalifikovaných učitelů nahrazovaly nekvalifikované ženy. (Morkes, 1997/98, s. 42) Popsaný stav by se tedy v jistém smyslu dal označit za degradaci učitelského povolání.

V souvislosti s koncem první světové války se muži v roce 1918 opět vracejí zpět ke své učitelské profesi, počet žen ve školství však zůstává přibližně stejný.

Dalším citelným šokem v dějinách českého školství byla bezpochyby **druhá světová válka**. V tomto období se na rozdíl od první světové války propadl jak

¹⁸ Mezi lety 1875 – 1880 klesl podíl žen mezi učiteli o 2,45%, tedy z 9,53% na 7,08%. (*Základní školství v České republice : Retrospektiva let 1780 - 1989*. Praha: ČSÚ, 1991)

¹⁹ Přestože byl celibát ustanovením ze dne 24. 7. 1919 č. 455 Sb. zrušen, až do roku 1928 musely učitelky (pokud neměly ještě ukončenou počáteční službu před vykonáním zkoušky učitelské způsobilosti) formálně požádat okresní školní radu o souhlas se sňatkem. (Morkes 1999, s. 50)

²⁰ Od roku 1913 do roku 1917 vzrostl podíl učitelek z 20,4% na neuvěřitelných 37,7%. Největší nárůst byl pak zaznamenán v roce 1914, kdy podíl žen vzrostl o 7,7%. Tento skok je v dějinách českého školství historicky nejvyšším a pravděpodobně jím i zůstane. (*Základní školství v České republice : Retrospektiva let 1780 - 1989*. Praha: ČSÚ, 1991)

počet učitelů, tak i učitelek. Ve školním roce 1938/39 dokonce zaznamenáváme historicky největší pokles počtu učitelů (ze 43 291 došlo k propadu na 29 352, tedy o více jak 32 %). (viz *Tabulka 4 v Příloze 1*) V průběhu války se projevil nedostatek pracovních sil v civilních povoláních. Tento nedostatek byl vyrovnán **masovým zaměstnáváním žen**. Po skončení války se pak muži vrátili zpět do civilního života, avšak návrat k předválečnému uspořádání nebyl možný. (Smetáčková, 2002)

V souvislosti s modernizací společnosti bylo potřeba nadále zaměstnávat ženy, jejichž pracovní zkušenosti z válečného období je stavěly z pracovního hlediska na srovnatelnou úroveň s muži. Spolu s tímto faktem došlo k několika zásadním změnám, které mj. ovlivnily i sledovanou feminizaci ve školství. Byla zavedena **všeobecná pracovní povinnost**²¹, došlo k rozšíření vzdělávacích i pracovních příležitostí žen, a v důsledku toho všeho ke snížení počtu nově narozených dětí a zároveň zvýšení životní úrovně rodiny. Ženy pochopitelně obsazovaly pozice, které byly blízké jejich zájmům a vycházely z jejich zkušeností. Jedním z nejvhodnějších povolání pro ženy bylo povolání učitelské, které svou pracovní náplní a krátkou denní dobou ženám zcela vyhovovalo. Toto povolání poskytovalo ženám dostatek času i na rodinu a domácnost. (Smetáčková, 2002)

Ze statistik pak můžeme vyčíst postupný nárůst počtu žen-učitelek (viz *Tabulka 6 a 7 v Příloze 1*), který v roce 1950/51 dosáhl na ZŠ 50,7 %. Od této doby pak hovoříme o **feminizaci učitelské profese**.

3.1.2 Zrod a vývoj feminizace ve školství

Jak jsem již v předchozí kapitole uvedl, vycházíme-li z definice feminizace, můžeme o ní ve školském sektoru hovořit teprve od 50. let, kdy podíl žen na základních školách přesáhl 50% hranici a ženy tak dosáhly převahy nad muži. Od této doby je vývoj feminizace na základních školách prakticky lineární – každý rok stoupne podíl žen průměrně o 0,5 %. Největší nárůst však nastává do poloviny 80. let (průměrně o 1% ročně). Po těchto letech se situace zklidňuje a v roce 1989,

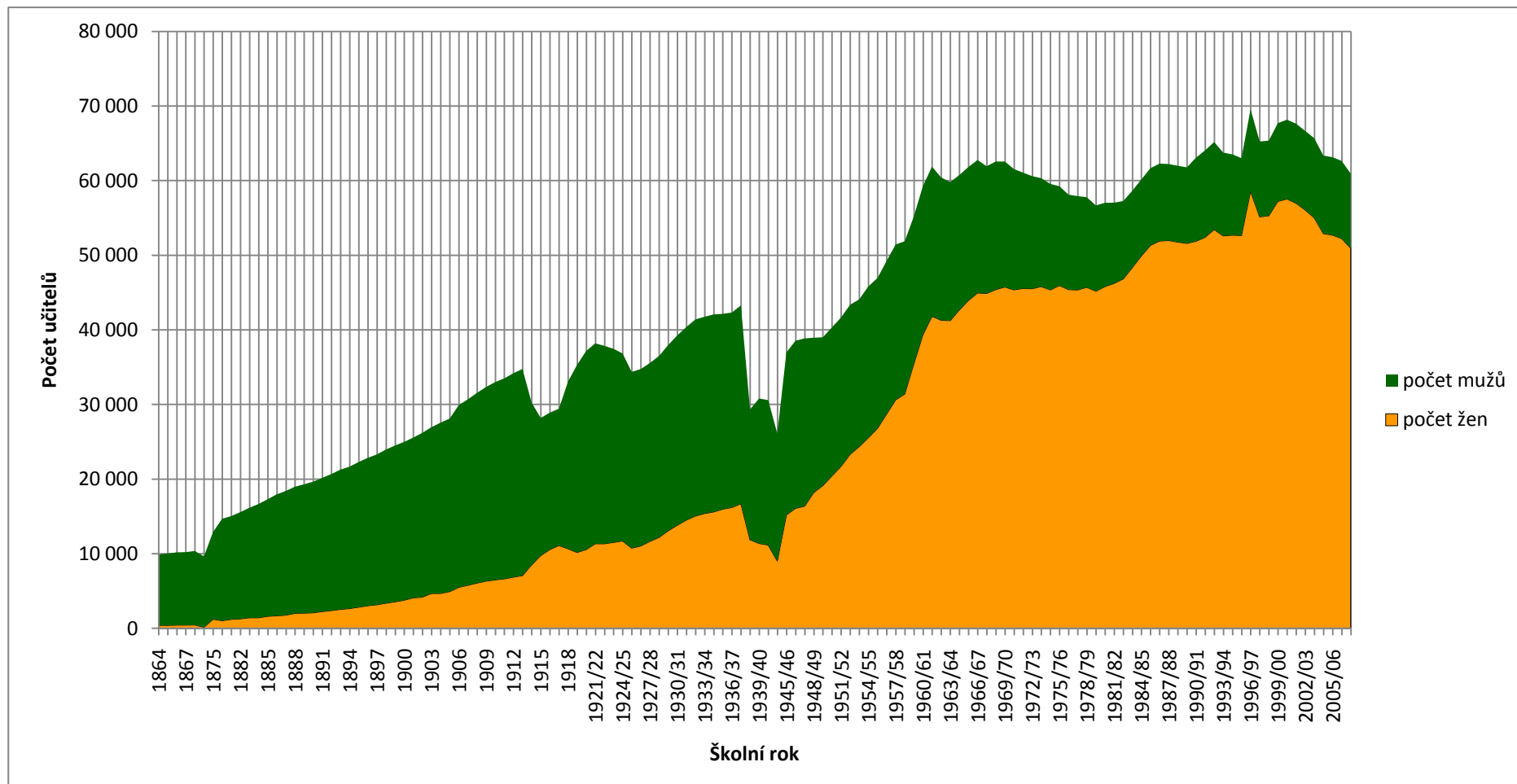
²¹ Podle Dekretu prezidenta o všeobecné pracovní povinnosti z roku 1945 jsou ženy povinny se podílet na pracovním procesu. Ten ustanovuje *všeobecnou pracovní povinnost* pro všechny práceschopné muže ve věku od 16 do 55 let a ženy ve věku od 18 do 45 let. Povinnosti byly mj. zbaveny: „...ženy od počátku třetího měsíce těhotenství až do konce třetího měsíce následujícího po slehnutí, dále ženy, které pečují alespoň o jedno dítě mladší 15 let a ženy, které samy obstarávají domácnost a pečují alespoň o jednoho příslušníka této domácnosti...“ (zdroj: cs.wikisource.org) O konci všeobecné pracovní povinnosti pojednává zákon 188/1988 Sb., platný od 1. 1. 1989, kterým byl novelizován zákoník práce.

v souvislosti se sametovou revolucí se nárůst feminizace na ZŠ poprvé zastavuje. Čermák (2003) vysvětluje popsání změny takto: „...Do roku 1989 byla zaměstnanost žen vyšší. V komunistickém bloku existovala pracovní povinnost a každý musel mít faktické zaměstnání, včetně žen. Po sametové revoluci dochází k určitému zvyšování počtu žen v domácnosti. V kampani k parlamentním volbám v roce 1990 byla výzva k rodinnému pojetí ženy silně zastoupena, nicméně došlo k postupnému uklidnění situace a procento žen, které jsou „na plný úvazek zaměstnány doma“ je obdobné jako v západní Evropě...“. V souvislosti s popisovanou skutečností sledujeme několik let po roce 1989 mírný nárůst podílu mužů-učitelů. Od roku 1992 se však statistiky vracejí k původnímu trendu a podíl žen se opět zvyšuje. (viz Graf 1) Vývoj nijak zvláště nezasáhne ani prudký nárůst počtu učitelů ve školním roce 1996/97, kdy bylo zavedeno povinné absolvování 9. ročníku.²² V roce 1997 pak nastává určitá stabilizace a stav feminizace se v posledních deseti letech drží mezi 83,5% - 84,6%, rozkmit tedy činí 1,1%. Od roku 1999 dokonce pozorujeme jemný nárůst počtu mužů (v průměru o 0,1% ročně). Ve školním roce 2008/09 činí podíl žen 83,9% (viz. Graf 1).

Je neoddiskutovatelné, že se podíl žen-učitelek od prvních roků naší statistiky po současnost výrazně změnil. Za prvních pět let v rámci vytvořeného historického přehledu (1864 – 1868) se procento žen mezi učiteli pohybovalo v rozmezí od 4,12 % - 4,55 %, v případě posledních pěti uvedených školních roků (2003/04 – 2007/08) procento žen-učitelek osciluje mezi 83,4 % – 83,8 %. Počet žen tak stoupl o necelých 80 %. Historicky nejnižší počet žen mezi učiteli byl zaznamenán v roce 1871, kdy činil jenom 1,74 %. Maxima bylo naopak dosaženo na konci devadesátých let, kdy ženy-učitelky představovaly 84,6 % (1998/99) z celkového počtu učitelů základních škol. (Bendl, 2002, s. 24)

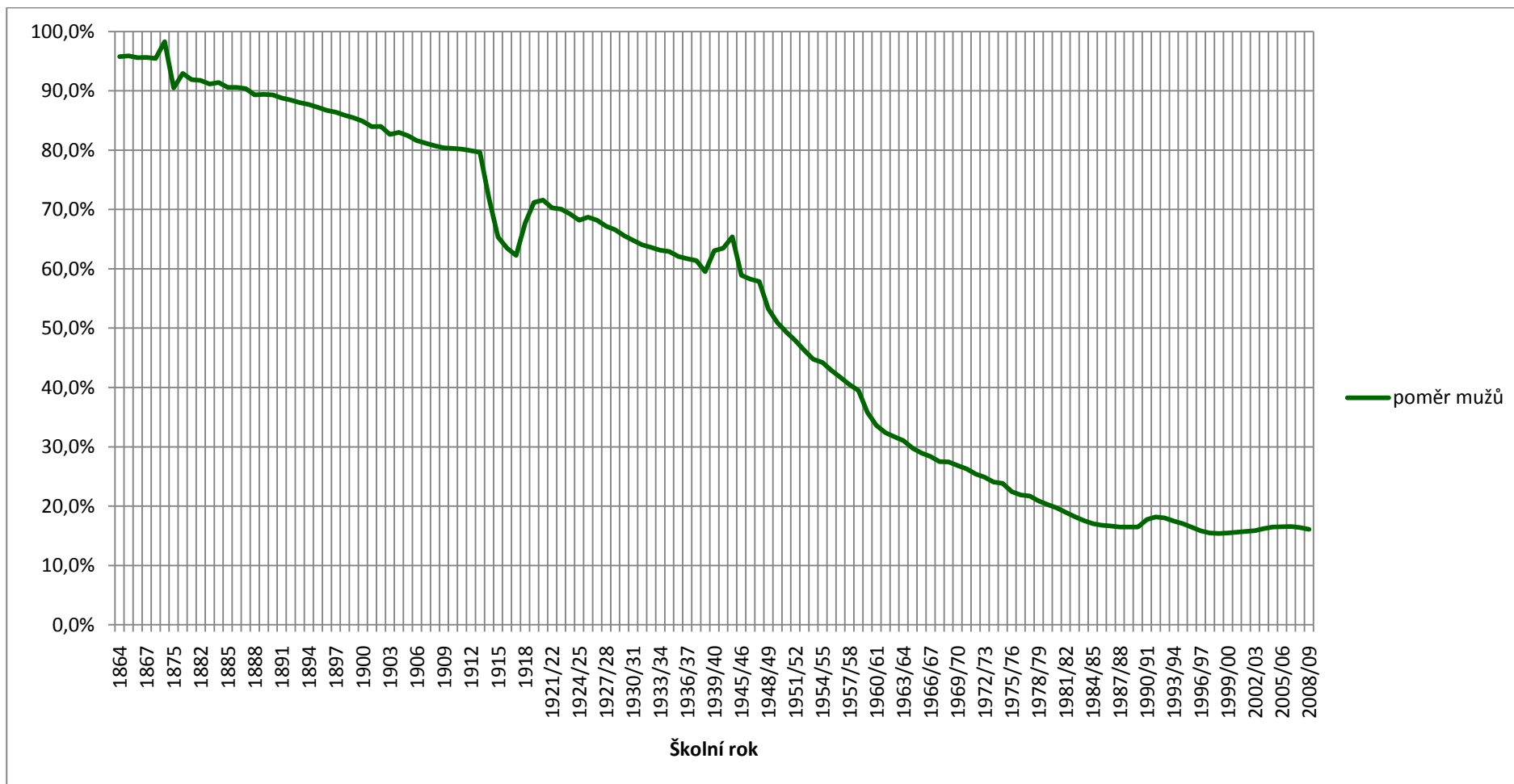
²² Dne 23. května 1995 byl schválen zákon 138/1995 Sb., který rozšiřuje základní školu o povinný devátý ročník a zároveň mění dělení 1. a 2. stupně, kde 1. stupeň tvoří 1. – 5. ročník a 2. stupeň tvoří 6. – 9. ročník. Tato fakta se projevují v uvedených statistikách nárůstem učitelů na 1. stupni ZŠ a poklesem učitelů 2. stupně rok poté.

Graf 1: Vývoj podílu žen a mužů z počtu vyučujících ZŠ



Zdroj: kompilace zdrojů: Základní školství v České republice: Retrospektiva let 1780 – 1989, 1991; Historická ročenka školství, 1998, s. 10; Feminizace ve školství, 1994 s. 7; <http://stisko.uiv.cz/vo/rada.asp>; Statistické ročenky školství - výkonové ukazatele 1999/2000 - 2007/2008

Graf 2: Vývoj poměru mužů z počtu vyučujících ZŠ



Zdroj: kompilace zdrojů: Základní školství v České republice: Retrospektiva let 1780 – 1989, 1991; Historická ročenka školství, 1998, s. 10; Feminizace ve školství, 1994, s. 7; <http://stistko.uiv.cz/vo/rada.asp>; Statistické ročenky školství - výkonové ukazatele 1999/2000 - 2007/2008

3.2 Trend vývoje podílu učitelek a učitelů na školách jednotlivých úrovní a typů v ČR

V předchozí kapitole jsem sledoval historické kontexty a vývoj feminizace především na základních školách (potažmo národních školách do r. 1945). Jak je to ale s feminizací na dalších úrovních a typech škol? Obecně platí pravidlo, čím nižší stupeň spojený v edukačním procesu především s výchovným působením, tím větší podíl žen-učitelek na daném stupni participuje. Postupujeme-li v českém vzdělávacím systému výše, mužů-učitelů postupně přibývá, až na vysokých školách dosáhnou převahy. Zároveň také sledujeme odlišnosti v podílu počtu žen a mužů na jednotlivých typech škol. Školy zaměřené spíše technickým směrem disponují vyšším počtem mužů-učitelů a naopak pedagogické, zdravotní a ekonomické školy převahou žen-učitelek. Tento stav obvykle koresponduje i s podílem studentů a studentek.

Podíly učitelů a učitelek budeme sledovat prostřednictvím statistických přehledů a grafů, které jsem na základě analýzy statistik a jejich následné syntézy pro tuto práci sestavil. Obvykle statistické přehledy končily rokem 1994, v diplomové práci tak máme jedinečnou možnost pozorovat trend vývoje feminizace na všech stupních našeho školského systému v komplexním statistickém přehledu, který by se s jistou dávkou neskromnosti mohl nazvat unikátním, jelikož v žádné doposud veřejně publikované práci nebyly v takové šíři statistiky podílu učitelů a učitelek ve školství představeny.²³

Nyní pojďme prostřednictvím statistických přehledů proniknout do problematiky feminizace na školách jednotlivých úrovní a typů hlouběji. Naše zkoumání bude postupovat v hierarchicky-logickém uspořádání. Začneme tedy u nejnižšího stupně vzdělávání – předškolního.

3.2.1 Mateřské školy

S první mateřskou školou u nás se poprvé setkáváme v roce 1869 v Praze (Morkes, 1999, s. 27) a už tehdy byla tato sféra ryze ženskou záležitostí. Tehdy však mateřské školy nebyly tolik rozšířené a od těch dnešních se lišily. Jejich hlavní funkcí bylo opatrování dětí, spadaly tedy spíše pod sociální oblast, než pod

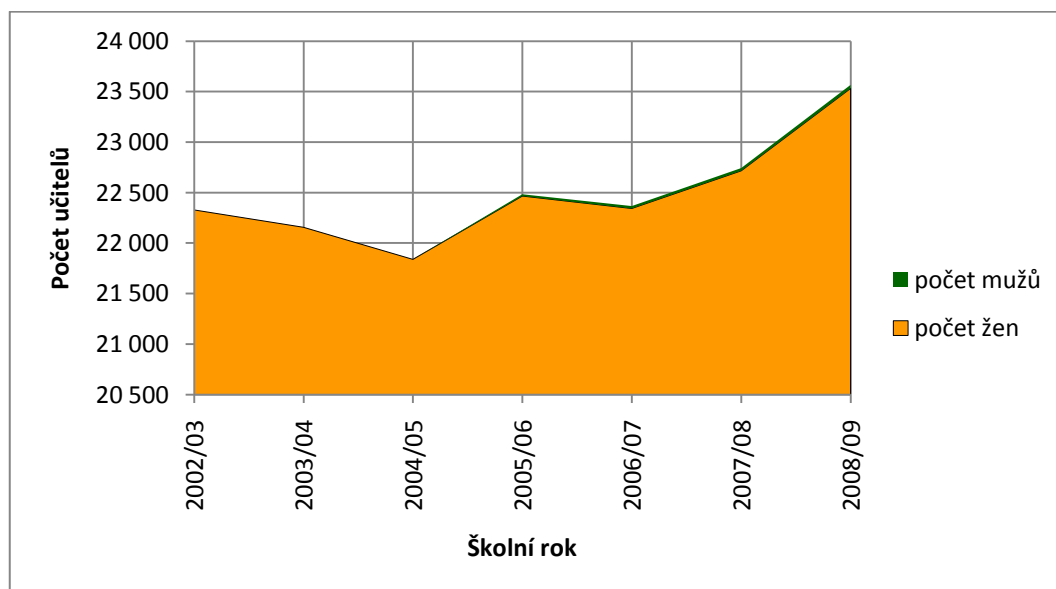
²³ Statistické přehledy vychází z mé SVUČ práce: KAHÁNEK, Jakub. *Feminizace učitelské profese*. 2009. 96 s. *Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně humanitní a pedagogická. Vedoucí SVUČ práce Doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.*, v rámci jejíhož plnění jsem statistiky použité v této práci vypracoval.

pedagogickou. V mateřských školách také nepůsobily učitelky, ale pěstounky. Na konci 40. let 20. století se pak setkáváme se zařazením MŠ do české školské soustavy.²⁴ Mateřské školy jsou určeny především pro děti zaměstnaných rodičů, což přetrvává dodnes.

Jak jsem již uvedl, od samotného počátku jsou mateřské školy doménou žen. Pohledem širší společnosti k tomuto povolání ženy přirozeně více inklinují a zúročují v něm své mateřské vlohy, emocionalitu, jazykové schopnosti a schopnost empatie. Práce učitele v MŠ zřejmě není pro muže příliš atraktivní (o příčinách pohovořím později). Proto je muž-učitel v české mateřské škole vnímán stále jako rarita. V posledních letech se podíl mužů mezi předškolními pedagogy pohyboval kolem 0,1 % (v soukromých MŠ 0,5 % a ve speciálních MŠ 0,6 %), jedná se tedy o velmi malý zlomek. Ve školním roce 2008/09 v českých mateřských školách pracovalo pouze 35 mužů-učitelů (viz graf 4), z toho 4 v soukromých a 11 ve speciálních mateřských školách a zbylých 20 ve státních.

Ve vztahu k předškolnímu vzdělávání tak můžeme hovořit o vzdělávací úrovni takřka absolutně feminizované. Míra feminizace je zde obecně již řadu let stabilní (viz graf 5) a dle úsudků, vycházejících z uvedených statistik se dá očekávat, že i v budoucnosti bude stejná.

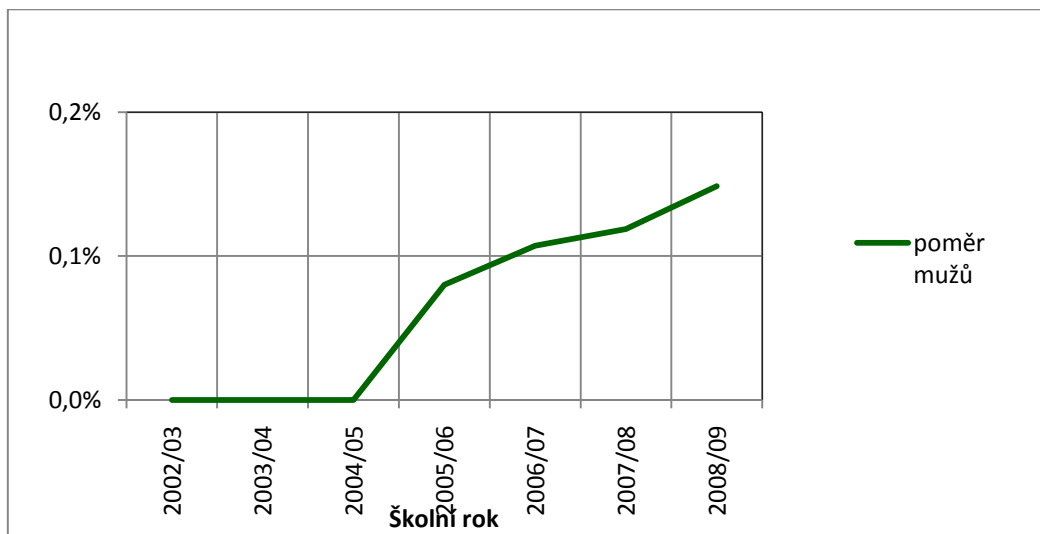
Graf 3: Vývoj podílu žen a mužů z počtu vyučujících v MŠ



Zdroj: kompilace zdrojů: Statistické ročenky školství - výkonové ukazatele 2002 - 2008/2009

²⁴ V roce 1948 je schválen školský zákon, který stanovuje novou vertikální strukturu školské soustavy, která začíná již školou mateřskou pro děti od tří let, určenou především pro děti zaměstnaných rodičů (Morkes, 2002, s. 55)

Graf 4: Vývoj poměru mužů z počtu vyučujících v MŠ



Zdroj: kompilace zdrojů: Statistické ročenky školství - výkonové ukazatele 2002 - 2008/2009

3.2.2 Základní školy

Feminizaci na základních školách jsem se již zabýval v kapitolách 3.1.1 a 3.1.2, proto zde již problematiku feminizace na ZŠ v globálním měřítku nezmiňuji. Údaje z předchozích kapitol doplním pohledem na feminizaci na základních školách z hlediska regionálního členění.

Poslední údaje sledující problematiku feminizace školství na ZŠ z roku 2008/09 ukazují, že existují poměrně velké rozdíly mezi jednotlivými kraji. Nejvyšší míru feminizace pozorujeme ve Středočeském kraji s 86,5 %. Naopak s nejnižší mírou feminizace se může „pochlubit“ Jihočeský kraj, kde byly ve sledovaném roce učitelky na základních školách zastoupeny 81,5 %. (Statistická ročenka školství 2008/2009: výkonové ukazatele, 2009)

Předchozí kapitoly nám problematiku feminizace na základních školách představily v celkovém měřítku. V následujících kapitolách se proto zaměřím na fenomén feminizace základních škol ve členění na 1. a 2. stupeň základní školy.

3.2.2.1 1. stupeň základních škol

Problematika feminizace učitelské profese na 1. stupni základní školy se začala statisticky zaznamenávat až od roku 1980. Již tehdy můžeme pozorovat **vysokou míru feminizace** (viz *Graf 5*) - ve zmiňovaný rok tvořily ženy necelých 92% z celkového počtu učitelů na 1. stupni ZŠ. Vysokou míru feminizace zde přisuzujeme především obsahu edukace a převaze výchovného působení nad

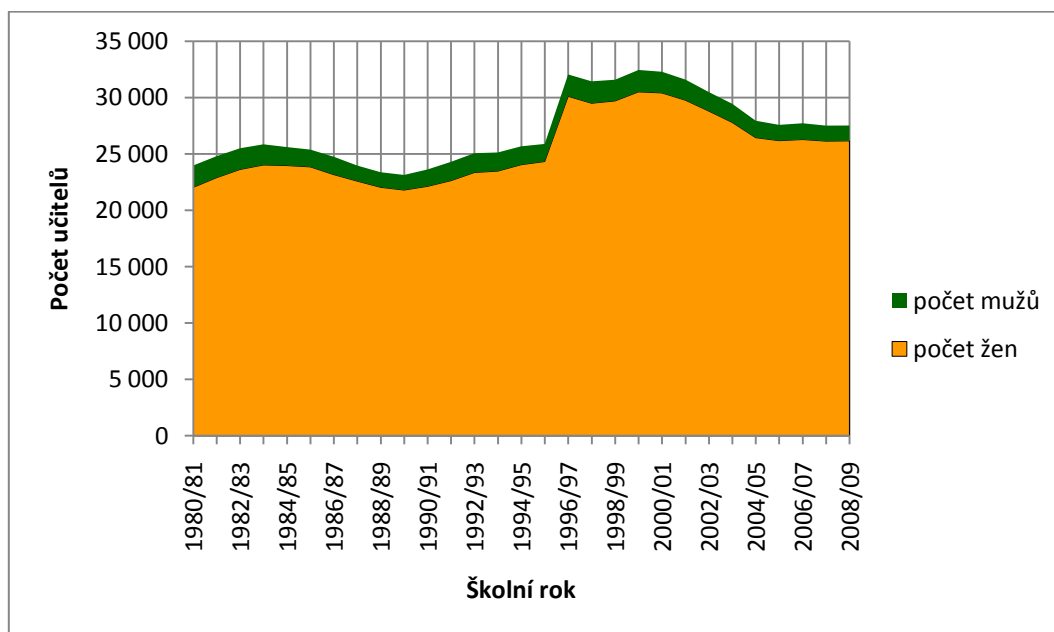
vzdělávacím, které jsou společností častěji spojovány s ženami. Je však důležité doplnit, že o větší vhodnosti působení žen na 1. stupni nežli mužů, ev. o jejich větší biologické přizpůsobenosti nelze explicitně hovořit.

Od této doby můžeme sledovat prakticky konstantní nárůst podílu žen-učitelek (viz Graf 5). Kromě krátkého období po tzv. sametové revoluci, zmiňovaného v kapitole 3.1.2, kdy poměr mužů-učitelů mírně vzrostl, můžeme hovořit o stabilním vývoji. Každý rok vzrostl poměr žen-učitelek na 1. stupni základních škol průměrně o 0,1 %. Největší nárůst můžeme v naší statistice pozorovat v rozmezí let 1980/81 a 1985/86, kdy se podíl žen zvýšil o více jak 2 %.

V posledních letech můžeme hovořit o stabilizaci poměru učitelek a učitelů na 1. stupni základní školy. Ve školním roce 2008/09 tvořil podíl učitelek 95,1 %, což je současně historicky nejvyšší hodnota feminizace na sledovaném stupni základních škol.

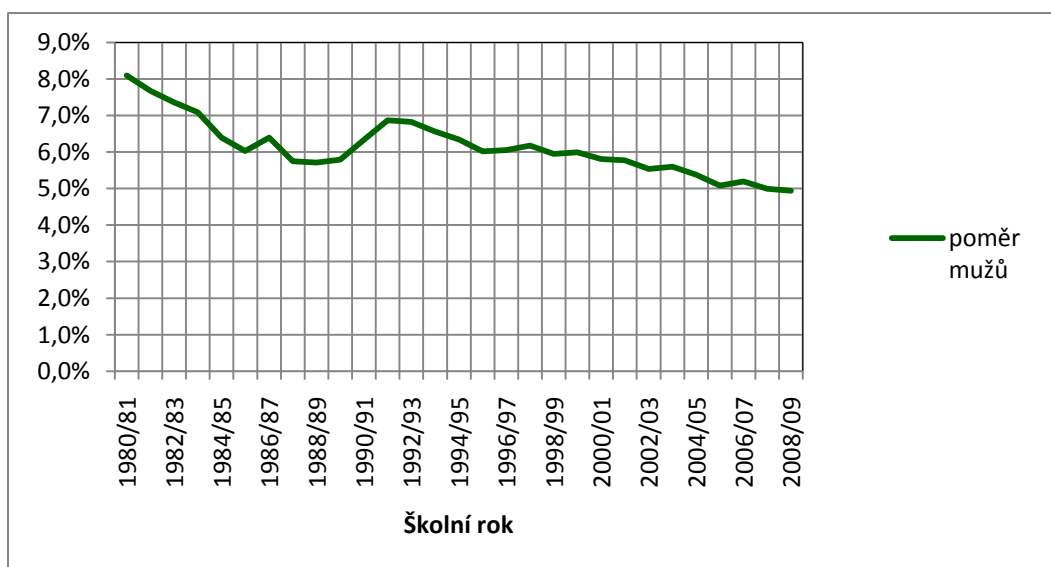
V regionálním měřítku nejvyšší mírou feminizace na 1. stupni základních škol ve školním roce 2008/09 dominoval Ústecký kraj s 97,8 %. Naopak nejnižší hodnoty ve sledovaném roce vykazoval Zlínský kraj s 92,8 %. (Statistická ročenka školství 2008/2009: výkonové ukazatele, 2009)

Graf 5: Vývoj podílu žen a mužů z počtu vyučujících 1. stupně ZŠ



Zdroj: kompilace zdrojů: Feminizace ve školství, 1994 s. 7; <http://stistko.uiv.cz/vo/rada.asp>; Statistické ročenky školství - výkonové ukazatele 1999/2000 - 2008/2009

Graf 6: Vývoj poměru mužů z počtu vyučujících 1. stupně ZŠ



Zdroj: kompilace zdrojů: Feminizace ve školství, 1994 s. 7; <http://stistko.uiv.cz/vo/rada.asp>; Statistické ročenky školství - výkonové ukazatele 1999/2000 - 2008/2009

3.2.2.2 2. stupeň základních škol

Feminizace učitelské profese na 2. stupni základních škol je rovněž jako feminizace na 1. stupni sledována teprve od roku 1980. Tehdy činil poměr učitelek 2. stupně základních škol téměř 72 % (viz Graf 7)

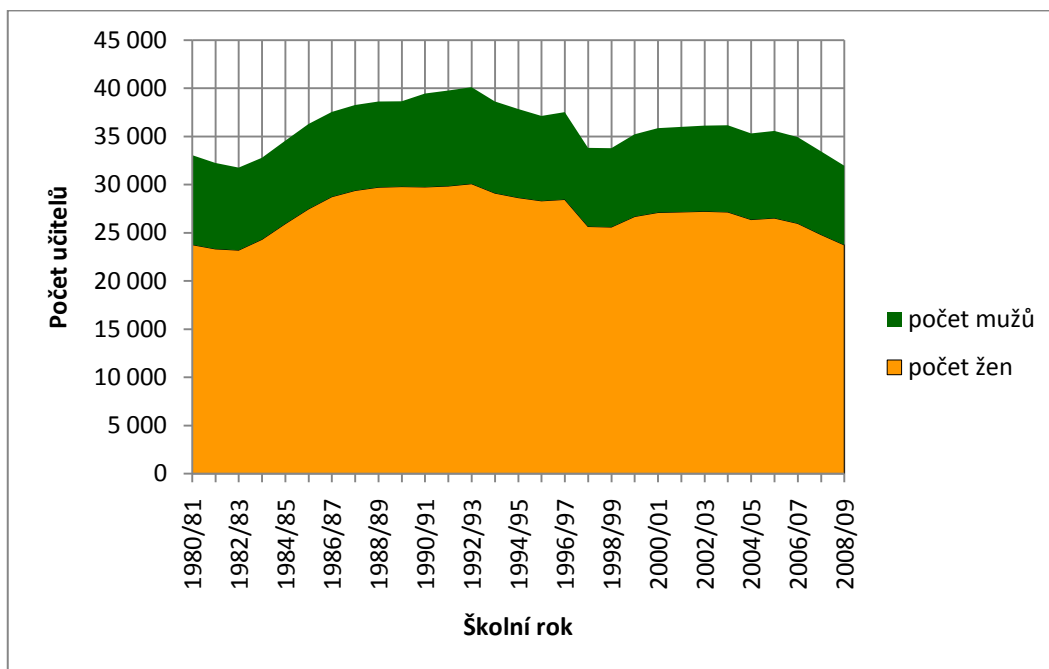
Až do roku 1989/90 můžeme pozorovat konstantní nárůst poměru učitelek, ve školním roce 1990/91 pak nastává určitý zlom, kdy poměr mužů narůstá během jednoho roku téměř o 2 %. Od školního roku 1993/94 se pak situace stabilizuje a nárůst učitelek pokračuje v předchozích tendencích (viz Tabulka 10 v Příloze 4 a viz Graf 8). Tento jev však nemá dlouhého trvání, od školního roku 1996/97 se situace obrací a až do roku 2007/08 pozorujeme mírný nárůst poměru mužů-učitelů na sledovaném stupni základních škol. Zmiňovaný stav by se však do určité míry dal označit za stabilizační, poněvadž nárůst není značný.

K nejvyšší hodnotě se míra feminizace na 2. stupni základních škol vyšplhala v roce 1989/90, kdy činila 77,1 %. Budeme-li se ve sledovaném období zajímat o průměrný nárůst podílu učitelek 2. stupně ZŠ, dospějeme k číslu 0,1 % ročně. Ve školním roce 2008/09 míra feminizace na 2. stupni základních škol činila 74,3 %.

Zaměříme-li se na problematiku feminizace 2. stupně ZŠ z hlediska regionálního, zjistíme, že mezi jednotlivými kraji jsou jisté rozdíly. Nejvyšší

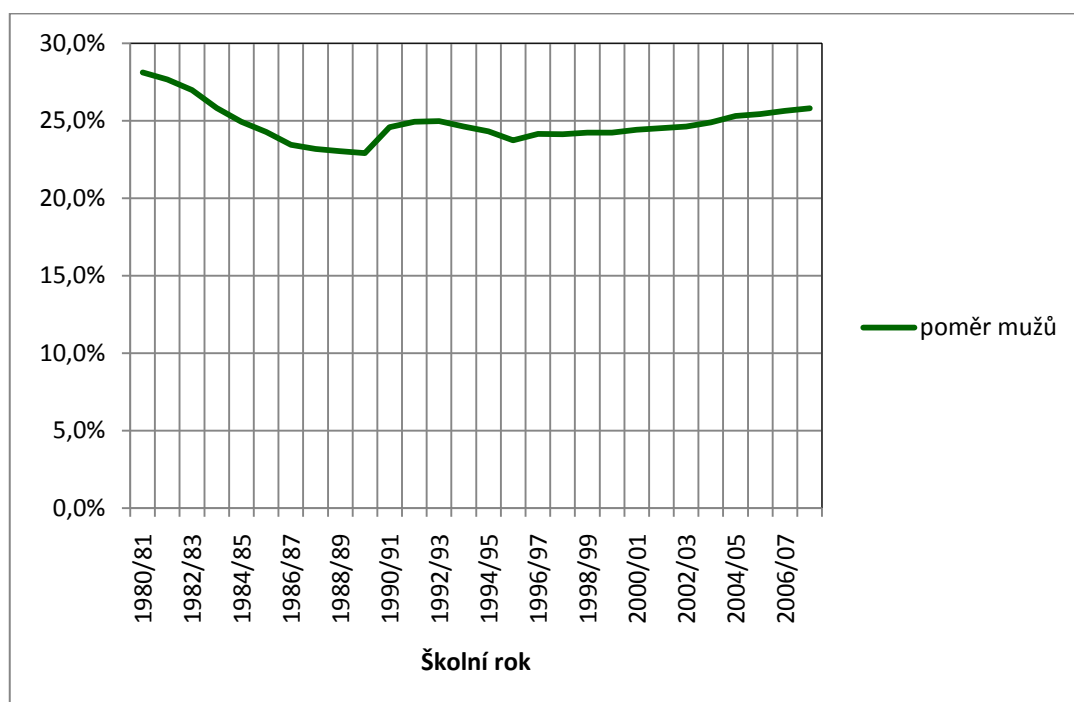
mírou feminizace ve školním roce 2008/09 dominoval Středočeský kraj se 77,5 %, naopak nejnižší hodnoty zaznamenal Jihočeský kraj – 71,9 %. (Statistická ročenka školství 2008/2009: výkonové ukazatele, 2009)

Graf 7: Vývoj podílu žen a mužů z počtu vyučujících 2. stupně ZŠ



Zdroj: kompilace zdrojů: Feminizace ve školství, 1994 s. 7; <http://stistko.uiv.cz/vo/rada.asp>; Statistické ročenky školství - výkonové ukazatele 1999/2000 - 2008/2009

Graf 8: Vývoj poměru mužů z počtu vyučujících 2. stupně ZŠ



Zdroj: kompilace zdrojů: Feminizace ve školství, 1994 s. 7; <http://stistko.uiv.cz/vo/rada.asp>; Statistické ročenky školství - výkonové ukazatele 1999/2000 - 2008/2009

3.2.3 Střední školy

Údaje o počtu učitelek na středních školách byly sledovány až od roku 1970/71 (v předchozích letech jen na některých). Do těchto údajů však nebyli zahrnuti mistři odborného výcviku a instruktoři (viz *Graf 9 a Tabulka 11 v Příloze 5*) – tito pracovníci jsou ve statistikách zahrnuti až s počátkem roku 1988/89 (viz *Tabulka 12 v Příloze 5*). Do zmiňovaného roku jsou tedy vytvořené statistiky neúplné. Tento fakt způsobuje odchylku v procentuálním podílu žen a mužů přibližně o 8% ve prospěch žen. (Gobyová, 1994, s. 8)

Oproti základním školám, kde ženy značně dominovaly, můžeme na středních školách pozorovat výraznou změnu podílu učitelů a učitelek. Tento fakt je způsoben především změnou obsahu edukace, odklonem od převažujícího výchovného působení ke vzdělávacímu spolu s rostoucí odborností jednotlivých předmětů. Ve statistikách se zajisté projevuje i převaha mužů-učitelů na odborných učilištích, kde jsou do statistik zároveň zahrnuti i mistři odborného výcviku a instruktoři, jež tvoří rovněž častěji muži.

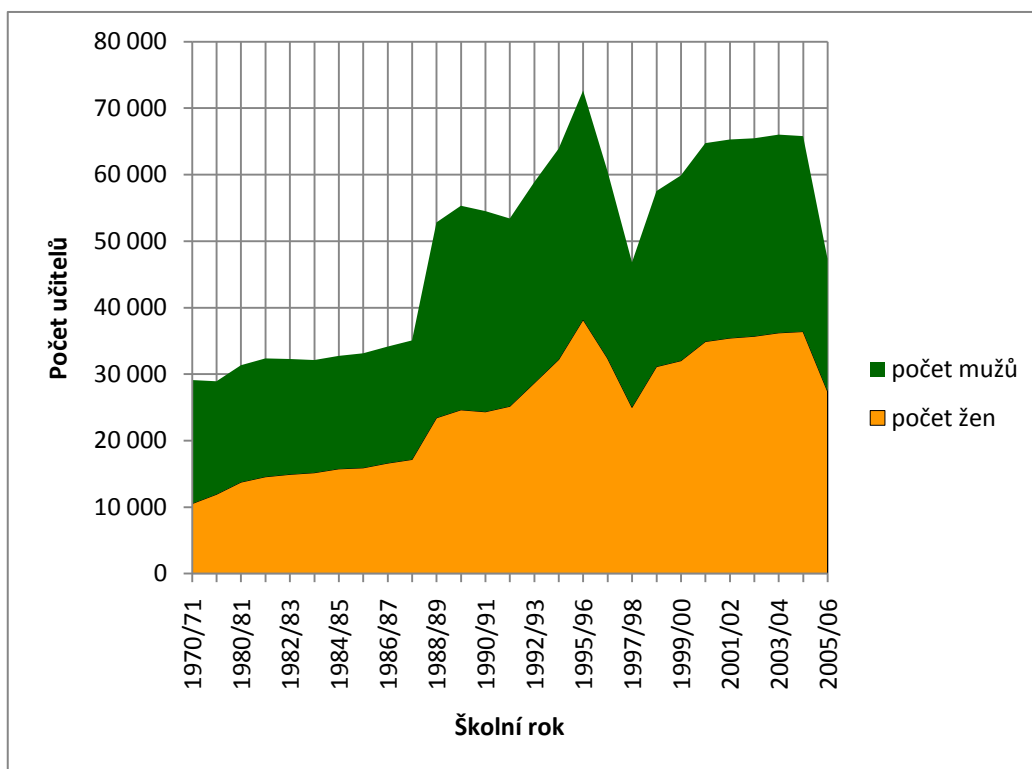
V roce 1970/71, kdy je poprvé sledován podíl učitelů a učitelek na všech typech středních škol jsou ženy zastoupeny jen 36,2 %. Tehdy ještě zdaleka nemůžeme hovořit o feminizaci. Postupně však sledujeme vývojovou tendenci proměny podílů žen a mužů. Od roku 1993/94 pozorujeme prudký nárůst počtu vyučujících středních škol a spolu s tímto fenoménem ženy poprvé a na dlouhou dobu nabývají přesily. Trend nárůstu počtu středoškolských vyučujících pokračuje až do roku 1996/97. Následující rok pozorujeme určitou anomálii, dochází k prudkému poklesu počtu vyučujících na středních školách, v důsledku novelizace Školského zákona z roku 1995, který ustanovuje od školního roku 1996/97 povinné absolvování 9. ročníku, což vede v roce 1997/98 k výraznému poklesu počtu uchazečů o SŠ (viz Graf 9).

Od začátku uvedeného statistického přehledu můžeme každý rok pozorovat konstantní nárůst podílu žen na středních školách přibližně o 0,2 %, až v roce 2008/09 naroste k 58,5 % (viz Graf 9). Během 38 let tedy vzrostl podíl žen na středních školách o 22,3 %. Nejvyšší nárůst pozorujeme na počátku 90. let, kdy během prvních šesti let vzrostl podíl žen o více jak 9 %. Poté se situace stabilizuje a pokračuje v předešlých tendencích.

Z hlediska regionálního byla v roce 2008/09 nejvyšší míra feminizace pozorována v Praze a Moravskoslezském kraji (62,2 %), naopak nejnižší feminizaci se může v tentýž rok „pochlubit“ Královéhradecký kraj s 55,2 %. (Statistická ročenka školství 2008/2009: výkonové ukazatele, 2009)

V uvedených statistikách jsme nahlédli do problematiky podílu učitelů a učitelek středních škol v globálním měřítku. V souvislosti se středními školami ale také hovoříme o tradičním členění na gymnázia, střední odborné školy (SOŠ) a střední odborná učiliště (SOU). Na každém výše uvedeném typu je zastoupení žen do jisté míry odlišné. Proto pojďme v následujících kapitolách do této problematiky nahlédnout podrobněji.

Graf 9: Vývoj podílu žen a mužů z počtu vyučujících SŠ



pozn.: výrazný nárůst počtu učitelů v roce 1988/89 je způsoben změnou metodiky sběru statistických dat - do statistiky jsou zahrnuti i mistři odborného výcviku a instruktoři

Zdroj: kompilace zdrojů: Feminizace ve školství, 1994 s. 9; <http://stistko.uiv.cz/vo/rada.asp>; Statistické ročenky školství - výkonové ukazatele 1999/2000 - 2004/2005

Graf 10: Vývoj poměru mužů z počtu vyučujících SŠ



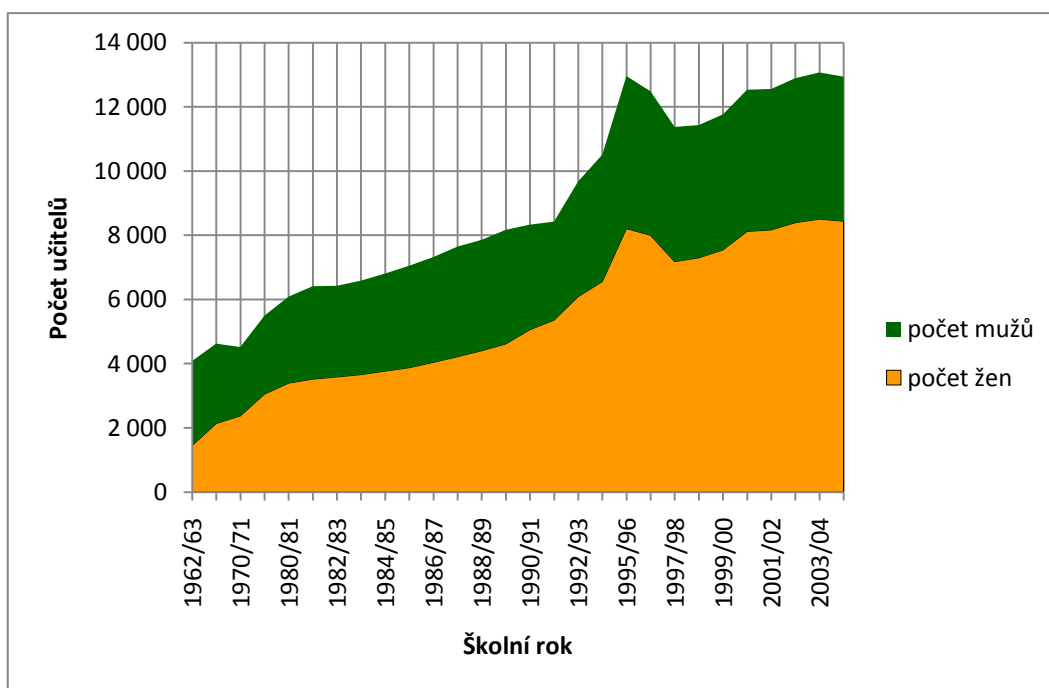
Zdroj: kompilace zdrojů: Feminizace ve školství, 1994 s. 9; <http://stistko.uiv.cz/vo/rada.asp>; Statistické ročenky školství - výkonové ukazatele 1999/2000 - 2004/2005

3.2.3.1 Gymnázia

Na gymnáziích jsou údaje o počtu žen sledovány od roku 1962/63, kdy jejich podíl činil přibližně třetinu všech vyučujících - 35,4 % (viz *Graf 12 a Tabulka 13 v Příloze 6*). Tento stav však nemá dlouhého trvání. Každý rok vzroste podíl učitelek gymnázií přibližně o 2 %, až se koncem 60. let přehoupne přes hranici 50 %. Od této doby učitelky gymnázií setrvávají v převaze. (Gobyová, 1994, s. 10)

Největší nárůst podílu žen-učitelek pozorujeme do roku 1975/76 (viz *Graf 12*), kdy sledovaný podíl vzrůstal přibližně o 1,5 % ročně. Poté můžeme hovořit o nepravidelném růstu podílu žen-učitelek v jakýchsi vlnách. Nejvýraznější nárůst pozorujeme v roce 1990/91 pravděpodobně v souvislosti s politickými změnami předešlého roku. Posledním rokem, kdy je sledovaný podíl učitelů a učitelek statisticky zaznamenáván ve členění na typy středních škol je rok 2005/06²⁵. Tehdy se podíl učitelek vyšplhal na hodnotu 66,9 %, což je zároveň nejvyšší podíl žen v tomto sektoru.

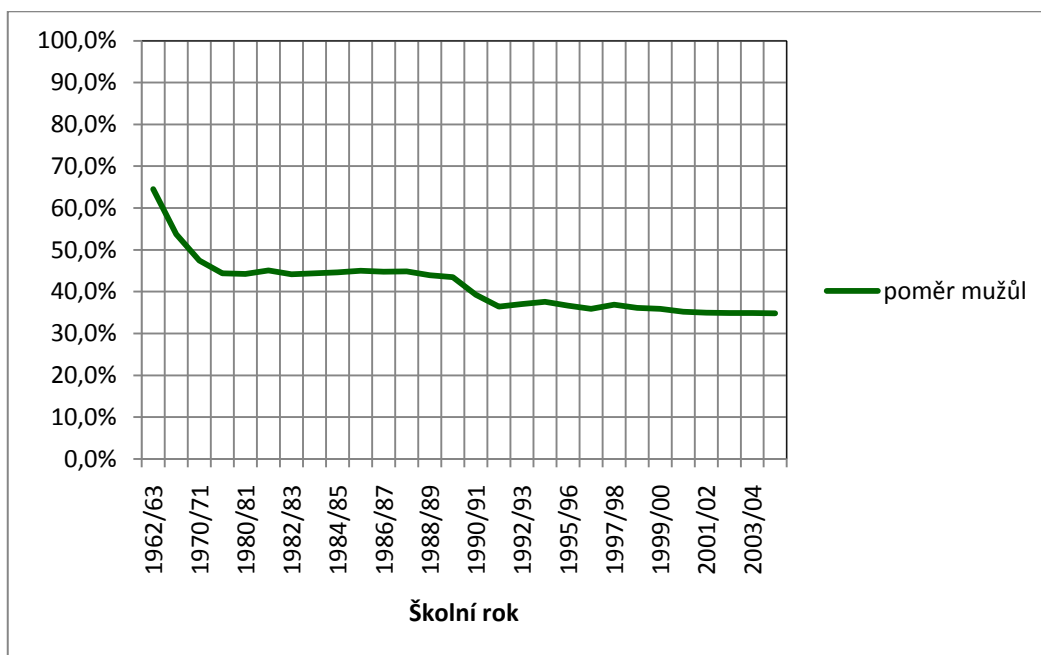
Graf 11: Vývoj podílu žen a mužů z počtu vyučujících gymnázií



Zdroj: kompilace zdrojů: Feminizace ve školství, 1994 s. 10; <http://stistko.uiv.cz/vo/rada.asp>; Statistické ročenky školství - výkonové ukazatele 1995/1996 - 2004/2005.

²⁵ Rok 2005/06 do svého statistického přehledu záměrně neuvádím z důvodu změny metodiky sběru statistických dat. Učitelé jsou v souladu s novelizací Školského zákona od tohoto roku uváděni pouze v přepočtu na plně zaměstnané osoby. Tento jediný rok by tedy v našem statistickém přehledu vybočoval svou nenávazností na předešlé statistické údaje.

Graf 12: Vývoj poměru mužů z počtu vyučujících gymnázií



Zdroj: kompilace zdrojů: Feminizace ve školství, 1994 s. 10; <http://stistko.uiv.cz/vo/rada.asp>; Statistické ročenky školství - výkonové ukazatele 1995/1996 - 2004/2005.

3.2.3.2 Střední odborné školy

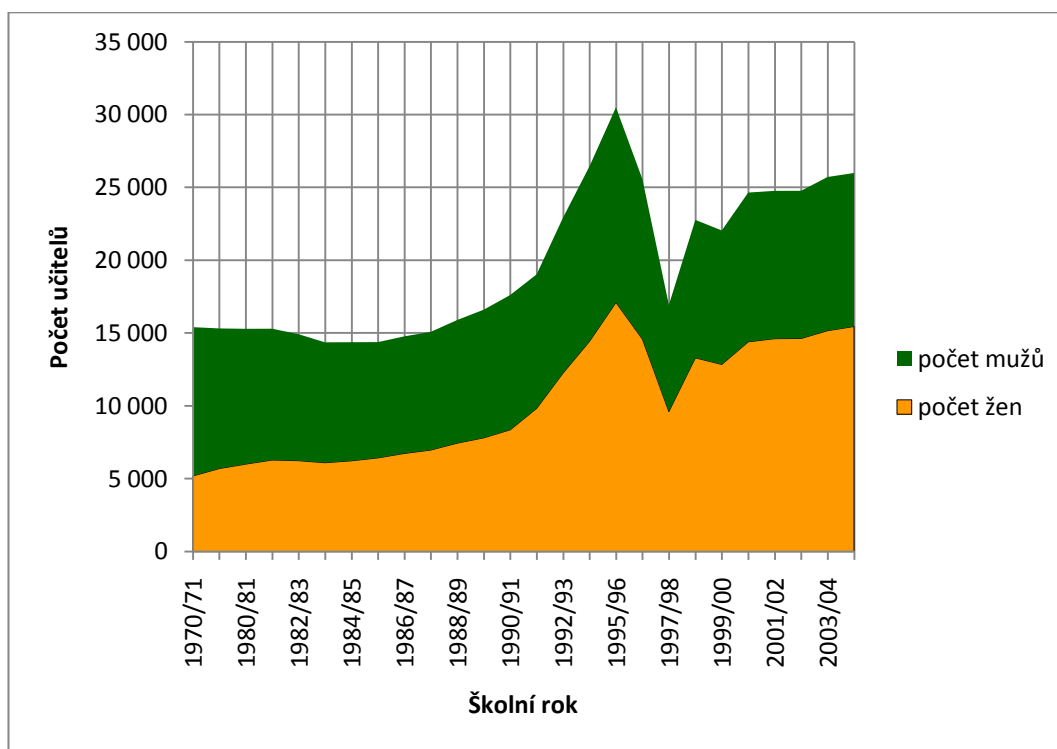
Na středních odborných školách byly počty vyučujících zjišťovány od roku 1966/67, ovšem bez údajů za konzervatoře, což by ve zmiňovaném roce činilo 4 398 vyučujících, proto svůj statistický přehled začínám až rokem 1970/71 (viz *Graf 13 a Tabulka 14 v Příloze 7*). Tehdy učitelky středních odborných škol tvořily 38,1 % z celkového počtu vyučujících středních odborných škol. Až do roku 1998/99 pozorujeme poměrně rychlý nárůst podílu žen-učitelek (přibližně o 1 % ročně), přičemž nejbouřlivější nárůst poměru žen zaznamenáváme počátkem 90. let (viz *Graf 13*). Od roku 1999/00 můžeme hovořit o jakési stabilizaci růstu zmiňovaného podílu, kdy se průměrný roční nárůst snížil na 0,2 %. Poslední dostupná data sledující podíl učitelů a učitelek středních odborných škol z roku 2005/06 ukazují historicky nevyšší podíl žen na SOŠ, a to 62,5 % (přepočteno na plně zaměstnané).²⁶

²⁶ Rok 2005/06 do svého statistického přehledu záměrně neuvádím z důvodu změny metodiky sběru statistických dat. Učitelé jsou v souladu s novelizací Školského zákona od tohoto roku uváděni pouze v přepočtu na plně zaměstnané osoby. Tento jediný rok by tedy v našem statistickém přehledu vybočoval svou nenávazností na předešlé statistické údaje.

Do kategorie středních odborných škol spadá široká škála škol nejrůznějších zaměření. V souvislosti se zaměřením středních odborných škol vznikají velké odlišnosti v podílech učitelek. Tradičně nevyšší míru feminizace můžeme pozorovat na středních zdravotnických a středních knihovnických školách. Zde feminizace dosahovala téměř 90 %. Dále mezi feminizované střední odborné školy řadíme též obchodní akademie s mírou feminizace kolem 75 % a střední pedagogické školy s přibližně 75 % podílem učitelek. (Gobyová, 1994, s. 12)

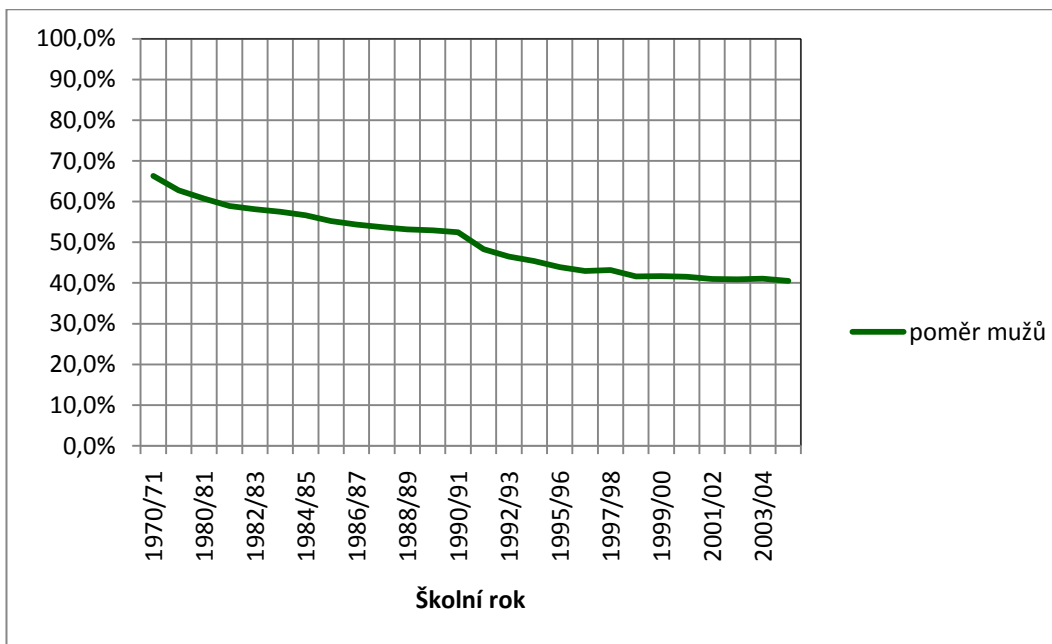
Naopak nejnižší zastoupení mají učitelky středních lesnických škol s necelými 30 %, středních zemědělských a středních průmyslových škol, kde se míra feminizace pohybuje kolem 45 %. (tamtéž)

Graf 13: Vývoj podílu žen a mužů z počtu vyučujících středních odborných škol



Zdroj: kompilace zdrojů: Feminizace ve školství, 1994 s. 11; <http://stistko.uiv.cz/vo/rada.asp>; Statistické ročenky školství - výkonové ukazatele 1995/1996 - 2004/2005

Graf 14: Vývoj poměru mužů z počtu vyučujících středních odborných škol



Zdroj: kompilace zdrojů: Feminizace ve školství, 1994 s. 11; <http://stistko.uiv.cz/vo/rada.asp>; Statistické ročenky školství - výkonové ukazatele 1995/1996 - 2004/2005

3.2.3.3 Střední odborná učiliště

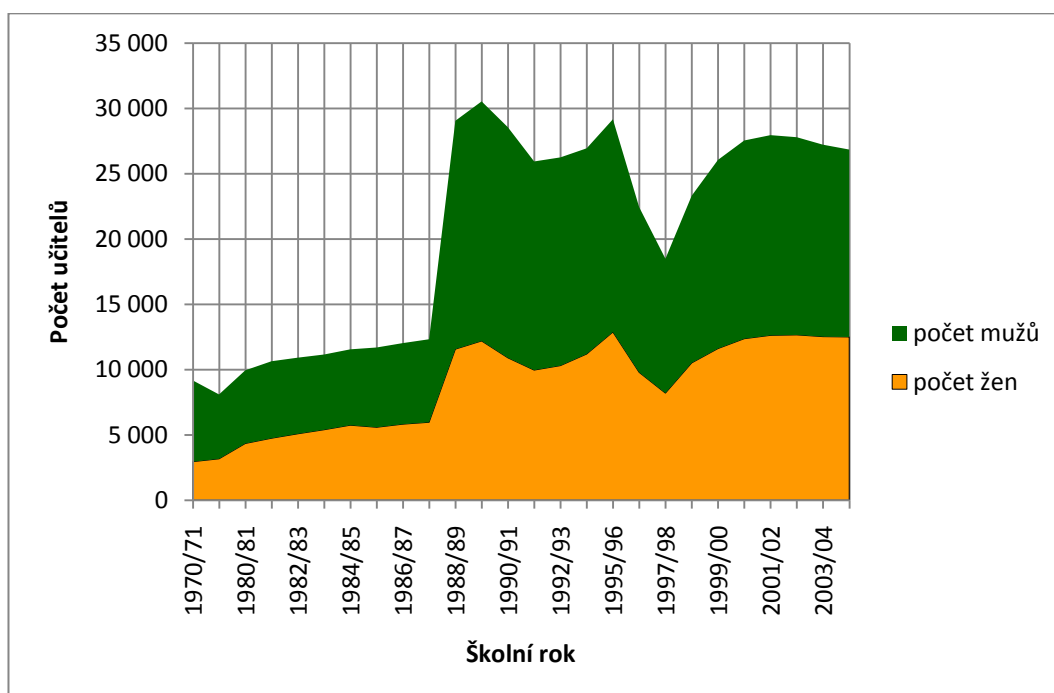
Údaje o počtech učitelek byly na středních odborných učilištích sledovány od roku 1964/65, kdy však do statistik nebyli zařazeni externí učitelé. Proto svůj statistický přehled začínám až o šest let později, kdy jsou již externisté do statistik zahrnuti. Dalším statistickým úskalím jsou údaje o mistrech odborného výcviku a instruktorech, které jsou zaznamenávány až od roku 1988/89. Z tohoto důvodu jsem statistický přehled rozdělil do dvou částí.

V roce 1970 činil podíl učitelek středních odborných učilišť 32,2 % (viz *Graf 15 a Tabulka 15 v Příloze 8*) a pokud by byli do statistických údajů zahrnuti i mistři odborného výcviku a instruktoři, jejich podíl by byl ještě nižší.²⁷ Od zmiňovaného roku pozorujeme prvních deset let konstantní nárůst podílu učitelek přibližně o 1 % ročně. Na počátku let 80. dochází k výraznějšímu nárůstu, krátce poté se situace poněkud stabilizuje (viz *Graf 15*). Celkově vzrostl podíl učitelek SOU během prvních 17 let, zaznamenaných v tabulce č. 12, o více jak 16 %.

²⁷ V letech 1970/71 - 1987/88 jsou počty učitelů středních odborných učilišť uváděny bez údajů o mistrech odborného výcviku a instruktorech, je tedy nutno si přimyslet přibližně 8% statistickou odchylku ve prospěch poměru žen. Z tohoto důvodu je statistický přehled o podílu učitelů a učitelek SOU rozdělen do dvou tabulek.

Od roku 1988/89 jsou do naší statistiky zahrnuti i mistři odborného výcviku a instruktoři, s jejichž zahrnutím tvoří v daném roce podíl učitelek na SOU 39,8 %. Od této doby můžeme pozorovat téměř nepřetržitý nárůst podílu učitelek přibližně o 0,5 % ročně. Poslední dostupná data sledující podíl učitelů a učitelek na středních odborných učilištích z roku 2005/06 hovoří o zastoupení učitelek 47,9 % (přepočteno na plně zaměstnané) (viz Graf 22).²⁸ Zmiňované údaje dokazují, že střední odborná učiliště především vlivem svého zaměření patří ze středních škol mezi ty s nejmenším podílem učitelek.

Graf 15: Vývoj podílu žen a mužů z počtu vyučujících středních odborných učilišť

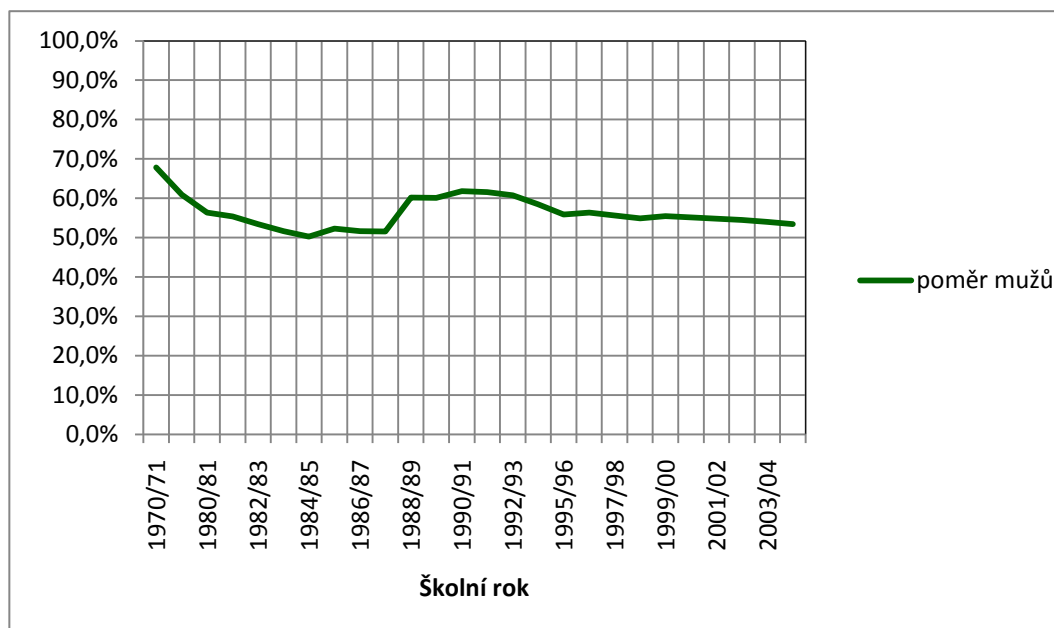


pozn.: výrazný nárůst počtu učitelů v roce 1988/89 je způsoben změnou metodiky sběru statistických dat - do statistiky jsou zahrnuti i mistři odborného výcviku a instruktoři

Zdroj: kompilace zdrojů: Feminizace ve školství, 1994 s. 11; <http://stisko.uiv.cz/vo/rada.asp>; Statistické ročenky školství - výkonové ukazatele 1995/1996 - 2004/2005

²⁸ Rok 2005/06 do svého statistického přehledu záměrně neuvádím z důvodu změny metodiky sběru statistických dat. Učitelé jsou v souladu s novelizací Školského zákona od tohoto roku uváděni pouze v přepočtu na plně zaměstnané osoby. Tento jediný rok by tedy v našem statistickém přehledu vybočoval svou nenávazností na předešlé statistické údaje.

Graf 16: Vývoj poměru mužů z počtu vyučujících středních odborných učilišť



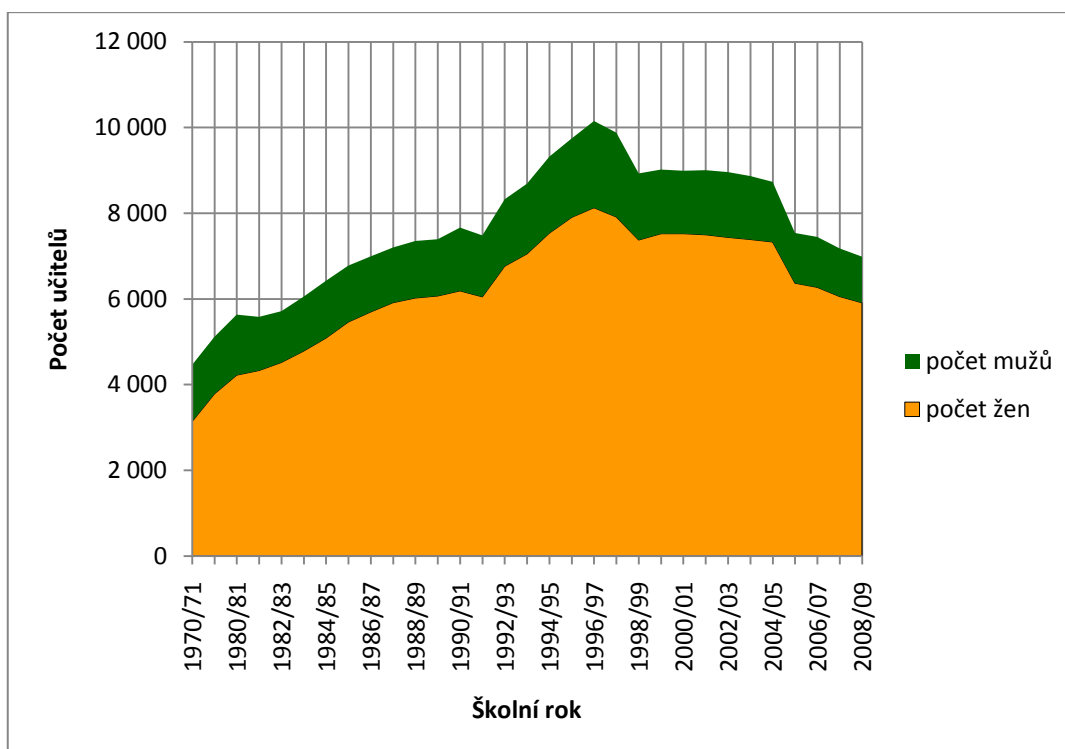
Zdroj: kompilace zdrojů: Feminizace ve školství, 1994 s. 11; <http://stistko.uiv.cz/vo/rada.asp>; Statistické ročenky školství - výkonové ukazatele 1995/1996 - 2004/2005

3.2.4 Speciální školy

Na speciálních školách je podíl učitelek tradičně vysoký. To je dáno především náplní práce pedagoga/žky a obsahem edukace, kde opět častěji pozorujeme převahu výchovné složky nad tou vzdělávací. Již v roce 1970/71, odkdy jsou počty učitelek na těchto školách sledovány, činilo jejich zastoupení 70,4 % (viz *Graf 17 a Tabulka 17 v Příloze 9*). V roce 1985/86 to bylo 80,6 % a tento podíl se takřka nezměnil až do roku 1997/98 (viz *Graf 17*). V následujícím roce sledujeme výraznější nárůst podílu učitelek speciálních škol, poté se situace stabilizuje a podíl učitelek ročně vzrůstá konstantně přibližně o 0,2 %, až v roce 2008/09 dosáhne 84,6 %. (Gobyová, 1994, s. 15)

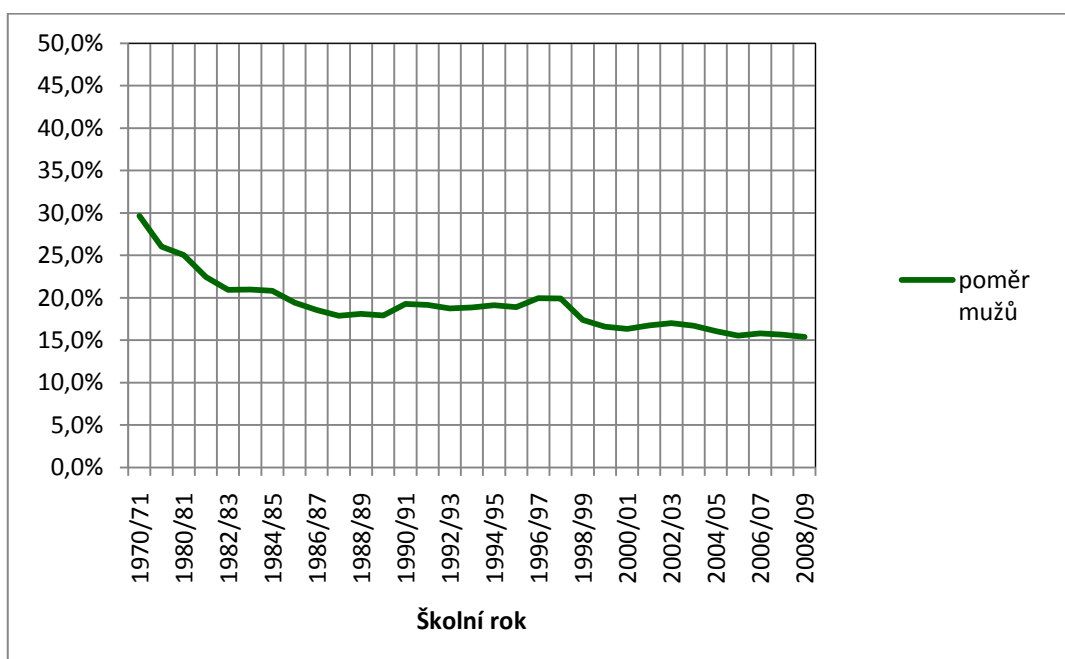
Při vzájemném srovnání situace v regionech činil ve školním roce 2008/09 rozptyl mezi jednotlivými kraji více jak 12 %. Krajem s nejvyšší mírou feminizace byl ve zmiňovaném roce Karlovarský kraj s 91,5 %, naopak nejméně jsou ženy zastoupeny ve speciálních školách v Jihočeském kraji se 79,3 %. (Statistická ročenka školství 2008/2009: výkonové ukazatele, 2009)

Graf 17: Vývoj podílu žen a mužů z počtu vyučujících speciálních škol



Zdroj: kompilace zdrojů: Feminizace ve školství, 1994 s. 17; <http://stistko.uiv.cz/vo/rada.asp>; Statistické ročenky školství - výkonové ukazatele 1995/1996 - 2008/2009

Graf 18: Vývoj poměru mužů z počtu vyučujících speciálních škol



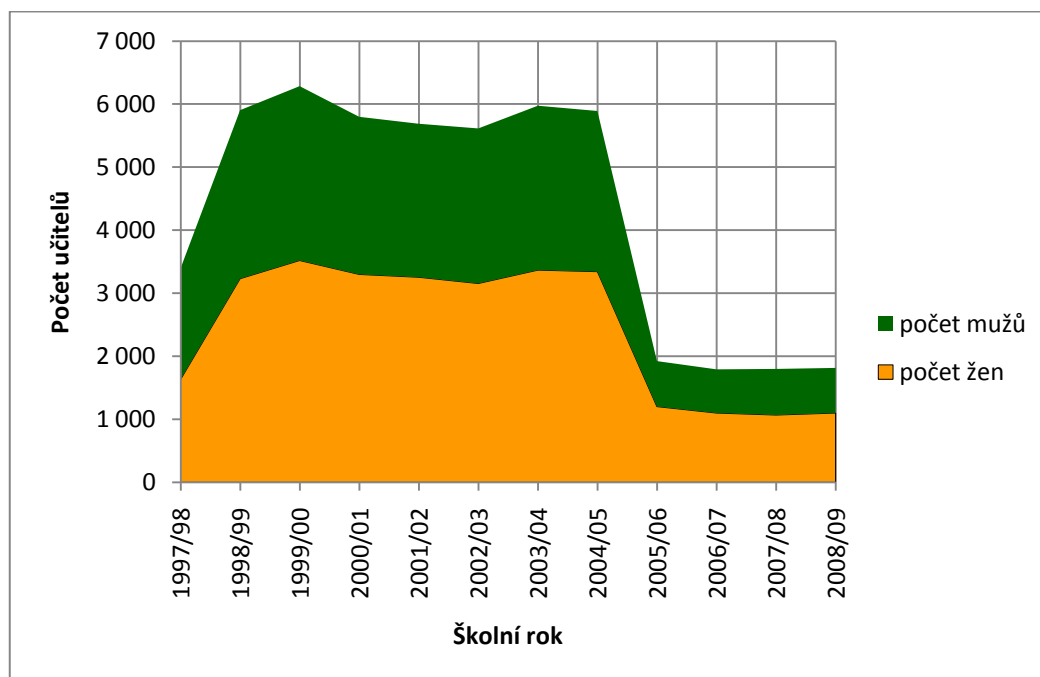
Zdroj: kompilace zdrojů: Feminizace ve školství, 1994 s. 17; <http://stistko.uiv.cz/vo/rada.asp>; Statistické ročenky školství - výkonové ukazatele 1995/1996 - 2008/2009

3.2.5 Vyšší odborné školy

Sledování podílu učitelek na vyšších odborných školách jsem začal rokem 1997/98. V tento rok tvořily učitelky 48 % z celkového počtu učitelů vyšších odborných škol (viz *Graf 19 a Tabulka 18 v Příloze 10*). Rok poté můžeme pozorovat bouřlivý nárůst počtu vyučujících VOŠ (o více jak 2500, což činí nárůst o 74 %) a společně s tímto fenoménem narůstá podíl učitelek vyšších odborných škol o necelých 7 % (viz *Graf 19*). Tehdy se poprvé podíl učitelek vyšších odborných škol přehoupne přes padesátiprocentní hranici a dosáhne necelých 55 %. Od této doby můžeme pozorovat téměř nepřetržitý růst podílu žen (v průměru 0,6 % ročně), který v posledním školním roce 2008/09 dosáhl 60,6 %.

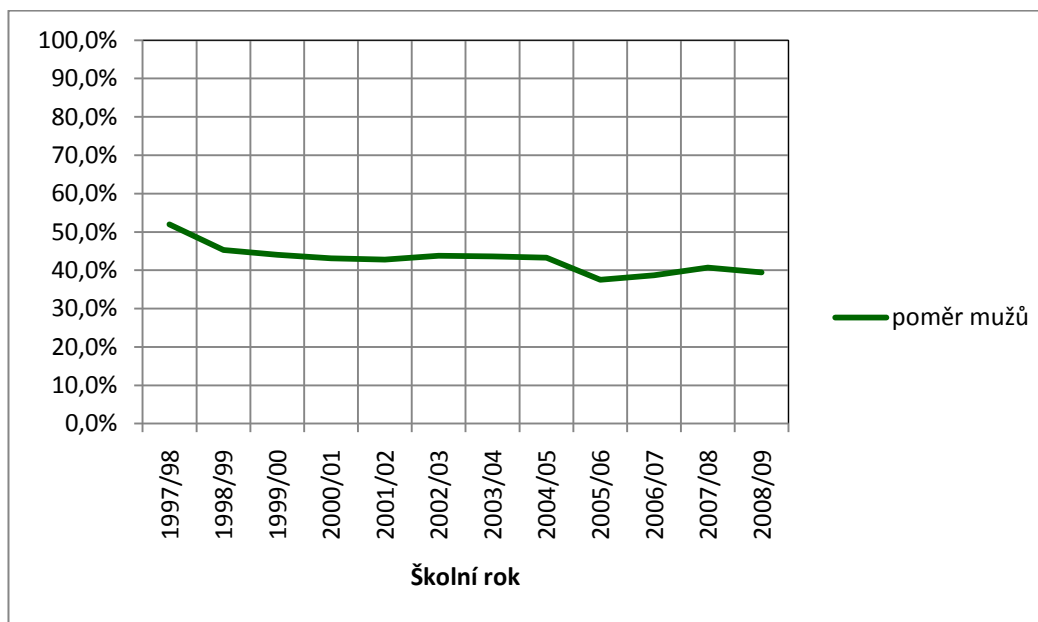
Pokud budeme sledovaný fenomén zkoumat v jednotlivých krajích, narazíme na výrazné rozdíly. Nejvyšším podílem žen z celkového počtu vyučujících vyšších odborných škol v roce 2008/09 dominoval Karlovarský kraj se 77,4 %, naopak nejnižší zastoupení měly učitelky na vyšších odborných školách v Pardubickém kraji, kde jejich podíl činil jen 48,6 %. Rozkmit mezi těmito kraji tedy činil téměř 29 %. (Statistická ročenka školství 2008/09: výkonové ukazatele, 2009)

Graf 19: Vývoj podílu žen a mužů z počtu vyučujících vyšších odborných škol



Zdroj: Statistické ročenky školství - výkonové ukazatele 1997/1998 - 2008/2009

Graf 20: Vývoj poměru mužů z počtu vyučujících vyšších odborných škol



Zdroj: Statistické ročenky školství - výkonové ukazatele 1997/1998 - 2008/2009

3.2.6 Vysoké školy

O tématu feminizace na vysokých školách zatím hovořit nemůžeme, pro úplnost však údaje o podílu vysokoškolských pedagogů a pedagožek uvedu.

V roce 1970/71, kdy začínáme zmiňované údaje sledovat, činil podíl žen z celkového počtu vysokoškolských pedagogů jen necelých 21 % (viz *Graf 21 a Tabulka 19 v Příloze II*). Od této doby můžeme pozorovat mírný růst podílu žen přibližně o 0,4 % ročně (viz *graf 21*), až se v roce 2008 vyšplhá podíl vysokoškolských pedagožek na necelých 35 %. Dodnes tak vysoké školy v Čechách zůstávají jediným stupněm školství, kde o feminizaci hovořit nemůžeme.

Jen na několika málo fakultách můžeme pozorovat menší, či větší převahu žen, která by již mohla být označena za feminizaci. Nejvyšší podíl žen z celkového počtu vysokoškolských pedagogů byl v roce 2008/09 zaznamenán na Fakultě zdravotnických věd Univerzity Palackého v Olomouci (73,2 %). Mezi další fakulty s vyšším podílem žen-pedagogických pracovníků se také řadí Pedagogická fakulta zmiňované univerzity (60,7 %), Fakulta humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně (70 %), Hospodářská fakulta (62,7%) a Fakulta textilní (58 %) Technické univerzity v Liberci. Dále Fakulta sociálních studií Ostravské univerzity v Ostravě (66,7 %), Fakulta zdravotnických studií

Západočeské univerzity v Plzni (61,3 %), Fakulta mezinárodních vztahů VŠE v Praze (61,5 %), Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy (56,2 %) a Zdravotně sociální fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích (54,9 %). (Statistická ročenka školství 2008: zaměstnanci a mzdové prostředky, 2009)

Naopak nejnižší podíl žen z celkového počtu vysokoškolských pedagogů byl v daném roce zaznamenán na Fakultě informačních technologií VUT v Brně, kde byly ženy zastoupeny pouhými 3,1 %. Mezi další nejvíce maskulinizované fakulty patří Fakulta elektrotechniky a informatiky VŠB-TU Ostrava (9%), Fakulta elektrotechniky a informatiky na Univerzitě Pardubice (9,5 % mužů), Fakulta lesnická a dřevařská ZČU v Praze (10 %), Fakulta strojní TU v Liberci (11,6 %), Fakulta informatiky Masarykovy univerzity (12,3 %), Fakulta strojní (12,9 %) a elektrotechnická (12,5 %) ČVUT v Praze. Obecně tedy platí, že výrazná převaha mužů-pedagogů vysokých škol je na fakultách technického nebo teologického zaměření. (tamtéž)

V souvislosti s výše uvedenými fakty nás zcela pochopitelně napadá otázka, co je příčinou celkově nižšího podílu pedagožek mezi vysokoškolskými vyučujícími? Domnívám se, že nižší zastoupení žen z celkového počtu vysokoškolských pedagogů oproti stavu na nižších vzdělávacích stupních odráží především náplň práce pedagoga na vysoké škole. Ta spočívá hlavně v odborné činnosti, jež je pro muže pravděpodobně atraktivnější a lákavější, než práce na nižším vzdělávacím stupni. Práce vysokoškolského pedagoga zároveň poskytuje velmi dobré možnosti jak vertikálního, tak i horizontálního kariérního růstu. Neméně důležitým faktem je i ten, že společenský status povolání pedagoga²⁹ vysoké školy je všeobecně vyšší³⁰ a dostává se mu většího uznání, než například práce pedagoga na základní, nebo v mateřské škole. Pozice vysokoškolského pedagoga se tak stává pro muže poměrně atraktivním cílem.

Naopak nižší podíl žen z celkového počtu vysokoškolských pedagogů³¹ determinuje pravděpodobně mimo jiné i to, že budování kariéry pedagoga na vysoké škole je náročnější a souhra tohoto faktu s plněním rodinných povinností

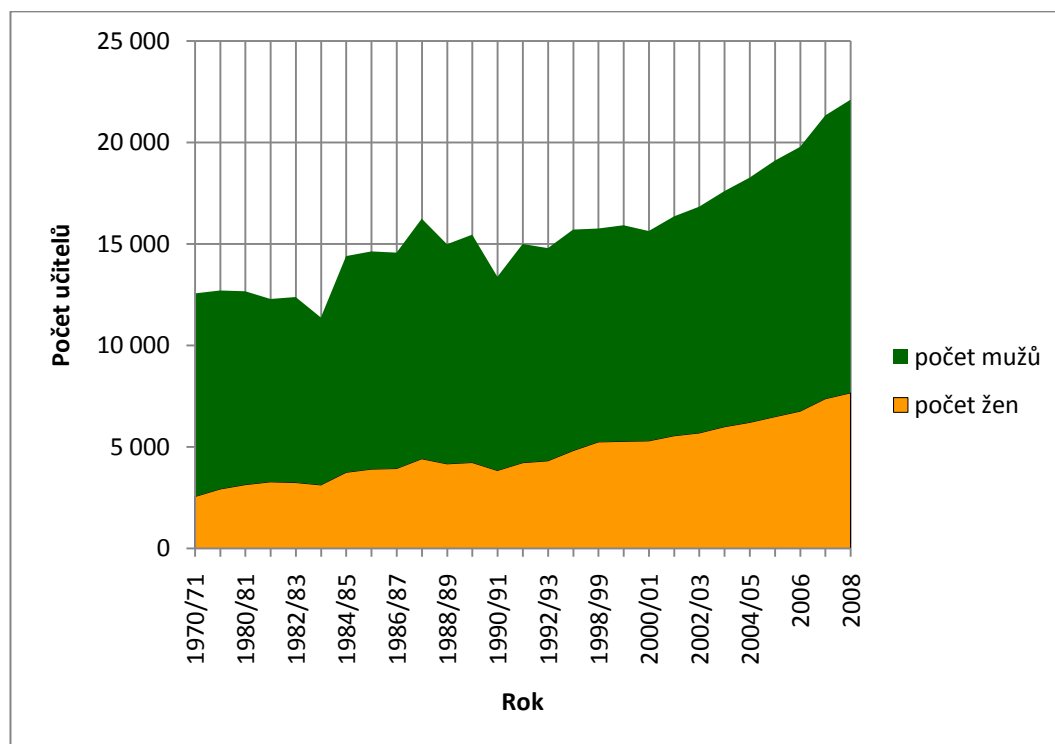
²⁹ Pojem *společenský status učitelského povolání* je dle Průchy a kol. (2003, s. 111) popisován jako postavení učitele ve společnosti determinovaný vzdělanostními předpoklady, ekonomickými hledisky, morálními požadavky, které celkově ovlivňují obraz společenského mínění co do váženosti (prestiže) učitelského povolání.

³⁰ V žebříčku prestiže povolání v letech 2004 – 2011 se oproti učitelům na základní škole (5. místo; v roce 2011) učitelé na vysoké škole již po několik let drží o stupeň výše (4. místo; v roce 2011). (Sociologický ústav AV ČR, 2011, s. 2)

³¹ Přes vědomí vlivu užívání generického maskulina budou v naší práci pedagogové a pedagožky terciárního školství v souhrnných statistických údajích označovány jako pedagogové v maskulinu.

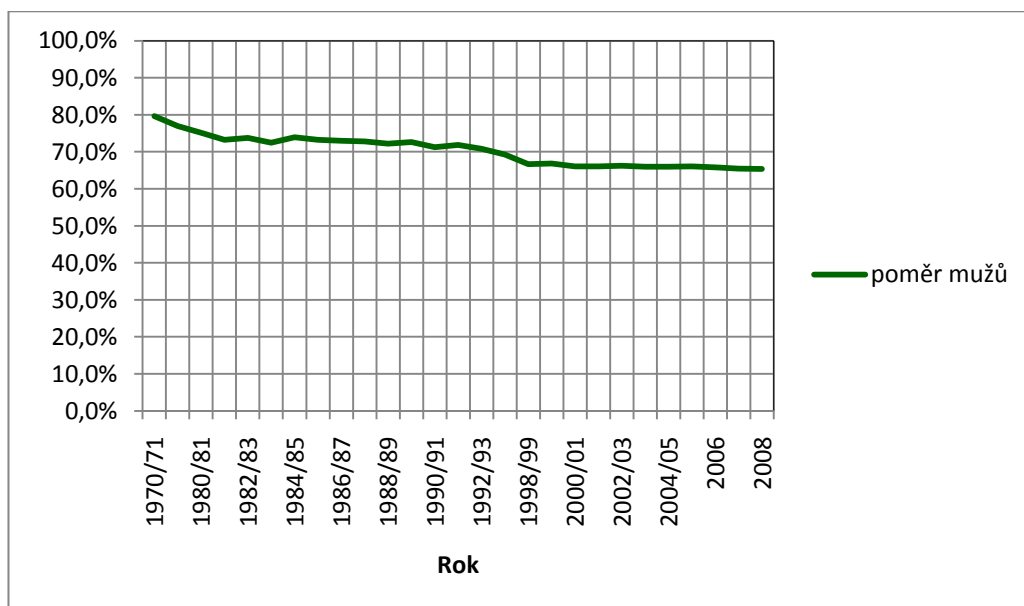
(v souladu se stále přetrvávajícími genderovými stereotypy ve smyslu vnímání rolí ženy) může být v některých momentech problematická. Četné množství genderových výzkumů dospělo k závěru, že tempo kariérního růstu muže a ženy je odlišné a nejvýraznějším determinantem jsou právě rodinné povinnosti, které ženy plní obecně častěji, než muži.

Graf 21: Vývoj podílu žen a mužů z počtu vyučujících na vysokých školách



Zdroj: kompilace zdrojů: Feminizace ve školství, 1994 s. 17; <http://stistko.uiv.cz/vo/rada.asp>; Statistické ročenky školství - výkonové ukazatele 1998/1999 - 2004/2005, Statistické ročenky školství – zaměstnanci a mzdové prostředky 2005 - 2008

Graf 22: Vývoj poměru mužů z počtu vyučujících na vysokých školách



Zdroj: kompilace zdrojů: Feminizace ve školství, 1994 s. 17; <http://stistko.uiv.cz/vo/rada.asp>; Statistické ročenky školství - výkonové ukazatele 1998/1999 - 2004/2005, Statistické ročenky školství – zaměstnanci a mzdové prostředky 2005 - 2008

3.2.7 Shrnutí zkoumaného jevu feminizace na školách jednotlivých typů a úrovní

V kapitole 3.2 jsem se poměrně zevrubně zabýval vývojem podílu učitelek a učitelů na školách jednotlivých úrovní a typů – od oblasti předškolního až po vysokoškolské vzdělávání. Vývoj fenoménu feminizace odpovídá často historicko-společenským událostem a dále specifickým změnám ve vzdělávací oblasti. Nejvyšší vliv na změnu podílu učitelů a učitelek ve školství měla období 1. a 2. světové války, kdy jsme mohli být svědky masivního nárůstu podílu žen-učitelek.

V podílech učitelek a učitelů na školách jednotlivých úrovní a typů se ve statistikách se ukázaly dva základní trendy:

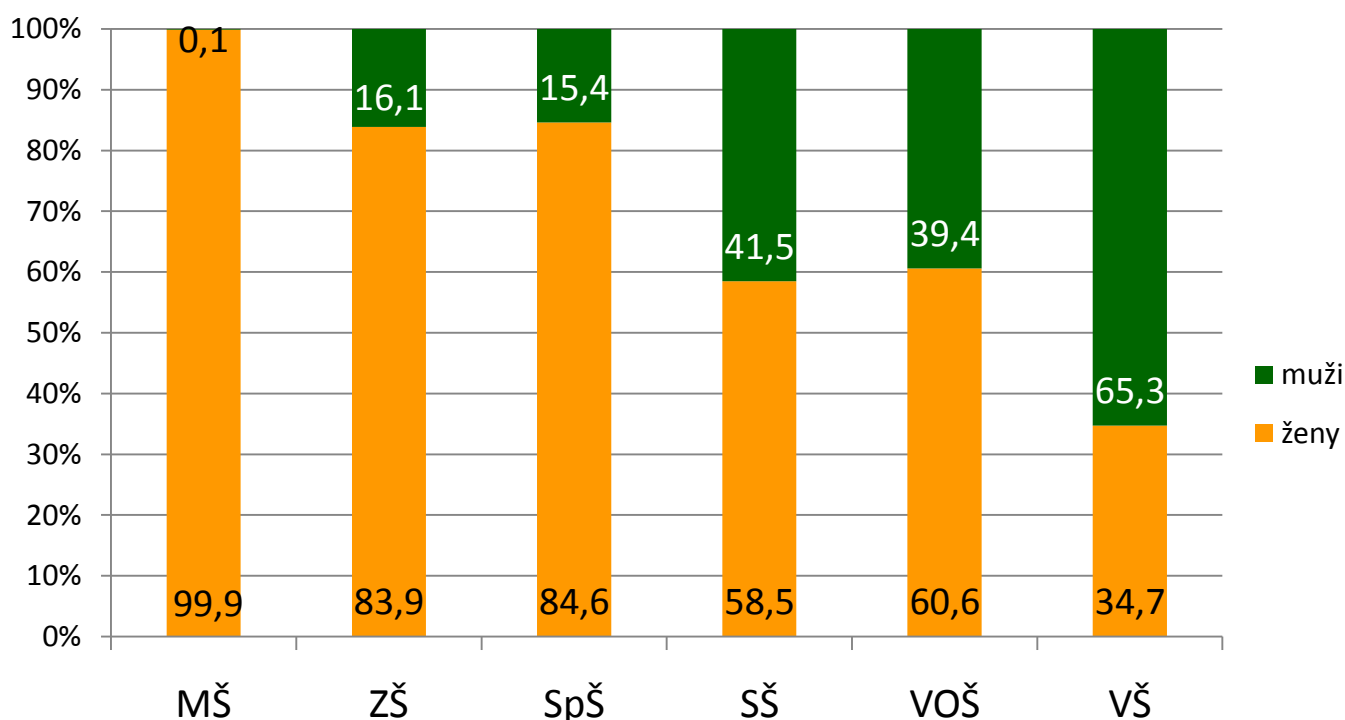
Podíl žen-učitelek je nepřímo úměrný zvyšujícímu se stáří žáků a žákyň/studentů a studentek – tedy čím vyšší vzdělávací stupeň určený starší věkové kategorii, tím nižší podíl žen-učitelek na něm participuje. V mateřských školách tedy hovoříme o feminizaci takřka absolutní (99,9 % učitelek). Na základních školách se podíl žen-učitelek se zvyšujícím věkem žáků/yň zvyšuje (83,9 % učitelek), přičemž na jednotlivých stupních ZŠ je podíl žen opět přímo úměrný stáří žáků/yň - na 1. stupni 95,1 % učitelek a na 2. stupni 74,3 % učitelek.

Téměř srovnatelný je stav i ve speciálním školství (84,6 % učitelek). V celkových údajích za střední školy můžeme podíl učitelek a učitelů označit za téměř vyrovnaný (58,5 % učitelek). Podobně je tomu i na vyšších odborných školách (60,6 % učitelek). Jediným vzdělávacím stupněm, kde o feminizaci hovořit nemůžeme jsou vysoké školy, kde jsou učitelky zastoupeny 34,7 %. (Statistická ročenka školství 2008: zaměstnanci a mzdové prostředky, 2009)³²

Druhým sledovaným trendem je **vliv typu školy** s obsahem vzdělávání vnímaným více jako tzv. „ženským/mužským“, kde podíl učitelů a učitelek odpovídá generovému obrazu kurikula. Na středních odborných školách zdravotnických, pedagogických tedy pozorujeme výrazně vyšší podíl učitelek, než u technických oborů na středních odborných školách a učilištích, kde je často podíl učitelek a učitelů vyrovnaný.

Údaje celkově ukazují na relativně vysokou míru feminizace téměř na všech stupních naší vzdělávací soustavy. Nyní se pojďme podívat, v jakém podílu jsou zastoupeny učitelky a učitelé v dalších zemích.

Graf 23: Podíl učitelů a učitelek na školách jednotlivých typů a úrovní ve školním roce 2008/09



Pozn: SpŠ označuje speciální školy

Zdroj: Statistická ročenka školství – zaměstnanci a mzdové prostředky 2008.

³² údaje jsou za školní rok 2008/09.

3.3 Zastoupení učitelek a učitelů na školách jednotlivých úrovní v zahraničí

Feminizace je fenoménem, který je charakteristický nikoliv pouze pro Českou republiku, ale setkáme se s ním ve větší, či menší míře ve všech vyspělých zemích. Analýza OECD Education at Glance 2009: OECD indicators porovnává údaje o podílu učitelek z celkového počtu vyučujících na jednotlivých stupních veřejných a soukromých institucí podle klasifikace vzdělávání ISCED (viz *tabulka 17*).

Z vytvořeného statistického přehledu vyplývá, že feminizace učitelské profese je jev příznačný jak pro státy OECD, kde celkový průměr pro rok 2009 dosáhl 65,1 %, tak i pro členské země EU, kde feminizace ve sledovaném roce činila 67,9 % (viz *tabulka 17*). Obecně nejvyšší míru feminizace pozorujeme v Rusku (78,3 %), Itálii (76,4 %), Maďarsku (76 %), České republice (75,1 %), Slovinsku (74,3 %) a Slovenské republice (74,2 %). Česká republika tedy ve vytvořeném komparativním přehledu figuruje na čtvrtém místě. Naopak nejnižší podíl žen z celkového počtu vyučujících v daném roce pozorujeme v Japonsku (46,1 %) a Turecku (46,8 %), kde školství v celkovém pohledu feminizované není. Dále nižší podíl žen pozorujeme v Řecku (58,5 %) a Švýcarsku (58,9 %). Ze sledovaných států tedy pouze dva nevykazují známku celkové feminizace školství. (Education at a glance 2009 : OECD indicators, 2009)

Stejně jako v České republice, tak i v ostatních státech pozorujeme odlišné podíly učitelek na jednotlivých stupních škol. Obecně platí pravidlo čím nižší vzdělávací stupeň, tím se podíl žen z celkového počtu vyučujících zvyšuje.

V následujících kapitolách se budu zabývat problematikou feminizace školství v členění na jednotlivé úrovně škol podle mezinárodní klasifikace vzdělávání ISCED 97. Ta pro možnost lepší komparativnosti mezinárodních dat rozdělila vzdělávací systém na sedm stupňů (ISCED 0-6).

Stupně ISCED 0-3 jsou ekvivalentní se stupni naší vzdělávací soustavy – tedy mateřská škola, 1. a 2. stupeň ZŠ a střední škola. Stupeň ISCED 4 zvaný „post-sekundární vzdělávání“ zahrnuje u nás především nástavbové studium, zkrácené studium s výučním listem, nebo maturitou, ale i přípravné a rekvalifikační kurzy. Hlavním cílem tohoto stupně je příprava studentů ke studiu na vysoké, nebo vyšší odborné škole. Následující stupně ISCED 5 a 6 pak odpovídají našemu vysokoškolskému vzdělávání. (Statistická ročenka školství -

výkonové ukazatele 2008/2009; Mezinárodní klasifikace vzdělávání ISCED 97, ČSÚ)

3.3.1 Preprimární vzdělávání (ISCED 0)

Oblast preprimární vzdělávání ISCED 0 se vyznačuje klasicky vysokou mírou feminizace, která nezřídka dosahuje absolutních hodnot. Podle Hájkova třídění³³ můžeme preprimární úroveň vzdělávání všech sledovaných států - vyjma Francie - označit za **vysoce feminizovanou**. Vysoký podíl žen na tomto stupni je již v současné době jakýmsi standardem a společnost se tak nad vysokou mírou feminizace tohoto vzdělávacího stupně většinou ani nepozastavuje. Přesto můžeme v mezinárodním srovnání podílů žen v předškolním vzdělávání pozorovat jisté rozdíly, které dosahují téměř 20 %.

Nejvyšší a zároveň absolutní feminizaci v předškolním vzdělávání v roce 2009 dominovalo Irsko (100 %), těsně za ním pak Slovenská republika (99,9 %), Česká republika, Maďarsko, Nový Zéland a Rakousko (99,8 %). Česká republika tak ve vytvořených statistikách obsadila pomyslné 3. místo. Naopak nejnižší podíl žen na předškolním stupni v daném roce pozorujeme ve Francii (81,9 %), Španělsku (88 %) a Spojených státech amerických (91,3 %). Průměrná hodnota podílu žen mezi vyučujícími škol pre-primární úrovně činila v daném roce jak ve státech OECD, tak i v 19 členských zemích Evropské unie (EU 19) 96,8 %. (Education at a glance 2009 : OECD indicators, 2009)

3.3.2 Primární vzdělávání (ISCED 1)

Primární vzdělávání ISCED 1 odpovídá našemu prvnímu stupni základní školy, kde se míra feminizace již dlouhodobě pohybuje kolem 95%. Jak je to ale s podílem učitelek v ostatních státech? Byť se jedná stejně jako u předškolního vzdělávání o práci s menšími dětmi, situace je zde z větší části odlišná. Mezi jednotlivými státy pozorujeme dokonce 50 % rozdíl v podílu učitelek z celkového počtu vyučujících. Přesto však primární úroveň vzdělávání všech států vyjma Turecka můžeme označit, byť v různé intenzitě, za feminizovanou.

Nejvyšší mírou feminizace primární úrovně vzdělávání se v roce 2009 vyznačovalo Rusko (98,7 %), Slovinsko (97,6 %), Maďarsko (96 %), Itálie (95,3 %) a na pomyslném pátém místě Česká republika s 94,2 %. Zajímavé je, že sousední Slovenská republika a donedávna naše partnerská země se od nás

³³ HÁJEK, Martin. *Vývoj vybraných oborů vzdělávání z hlediska genderu*. Praha : Akademie věd České republiky, Sociologický ústav, 1997. 56 s. ISBN 80-85950-31-6.

odlišuje o 10 % nižším podílem učitelek primární školy. (Education at a glance 2009 : OECD indicators, 2009)

Naopak nejnižším podílem žen z celkového počtu vyučujících primárních škol se vyznačuje Turecko, které (48 %) je zároveň jediným státem, jenž na tomto vzdělávacím stupni nevykazuje známky feminizace a zároveň svým procentuálním zastoupením žen na školách primární úrovně z naší statistiky výrazně vybočuje. Mezi státy s nižší mírou feminizace primárního školství pak řadíme Japonsko (64,9 %) a Řecko (65,3 %). (tamtéž)

Průměrná hodnota podílu žen z celkového počtu vyučujících škol primární úrovně činila v daném roce ve státech OECD 79,5 %. V členských zemích Evropské unie (EU 19) učitelky tvořily z počtu vyučujících 82,6 %. Jak ve státech EU, tak OECD můžeme o úrovni ISCED 1 hovořit jako o **vysoce feminizované**. (tamtéž)

3.3.3 Nižší sekundární vzdělávání (ISCED 2)

Nižšímu sekundárnímu stupni vzdělávání ISCED 2 odpovídá náš druhý stupeň základní školy, kde dlouhodobě poměr žen z celkového počtu vyučujících přesahuje 75 %. I na této úrovni vzdělávání pozorujeme mezi jednotlivými státy poměrně velké rozdíly – v roce 2009 tento rozdíl činil více jak 40 %. (Education at a glance 2009 : OECD indicators, 2009)

Podle dostupných statistik mezi státy s nejvyšší mírou feminizace této úrovně vzdělávání řadíme Estonsko (80,4 %), dále Island (79,9 %), Chile (78,4 %) a Maďarsko (78,3 %). Česká republika by sdílela na pomyslném žebříčku zemí s nejvíce feminizovaným nižším sekundárním stupněm spolu s Izraelem pátou příčku. (tamtéž)

Opačný fenomén pozorujeme v Japonsku (40,2 % žen), kde zatím o feminizaci hovořit nemůžeme.³⁴ Nižší podíl učitelek mezi vyučujícími nižšího sekundárního stupně je sledován také ve Švýcarsku (49,3 %) a v Mexiku (49,8 %), kde můžeme poměr učitelů a učitelek sekundárního stupně označit za vyrovnaný. (tamtéž)

³⁴ Podobný procentuální podíl žen bychom na základě vývojových tendencí pravděpodobně zaznamenali i v Turecku, kde však ve sledovaném roce statistiky nebyly dostupné.

Průměrný procentuální podíl učitelek na nižším sekundárním stupni v daném roce v zemích OECD činil 66,5 %. V členských státech Evropské unie (EU 19) byl průměrný podíl o nepatrně vyšší (69 %). (tamtéž)

3.3.4 Vyšší sekundární vzdělávání (ISCED 3)

Vyšší sekundární vzdělávání ISCED 3 v České republice odpovídá středoškolské úrovni (tedy gymnáziím, SOŠ a SOU). Středoškolské vzdělávání u nás můžeme již dlouhodobě z hlediska poměru učitelů a učitelek označit za relativně vyrovnané. Podíl žen mezi vyučujícími středních škol se v posledních letech pohybuje kolem 58 %, což odpovídá přibližně průměru Evropské unie.

Stejně jako v předešlých úrovních vzdělávání pozorujeme v podílech pedagogů a pedagožek této vzdělávací úrovně výrazné rozdíly. V roce 2009 tento rozdíl činil 55 %. Zde je nutno podotknout, že zmiňovaný rozdíl je nejvyšší ze všech úrovní vzdělávání. Z této informace je tedy zřejmé, že pedagogické obsazení oblasti vyššího sekundárního vzdělávání je v jednotlivých státech poměrně rozmanité, což vychází především z kurikula daného vzdělávacího oboru.

Mezi státy s nejvyšší feminizací tohoto vzdělávacího stupně patří Rusko (81 %), Estonsko (74,7 %) a Slovenská republika (70,3 %). Česká republika by pak v žebříčku mezinárodního srovnání figurovala přibližně v druhé třetině – na 13. místě z 34. (Education at a glance 2009 : OECD indicators, 2009)

Opačný fenomén pozorujeme v Japonsku, kde je podíl pedagožek vyššího sekundárního vzdělávání poměrně nízký (25,7 %). Zde bychom mohli naopak hovořit o maskulinizaci daného vzdělávacího stupně. Mezi další státy s nižším podílem pedagožek na této tomto vzdělávacím stupni patří též v Korea (41,1 %), Turecko (41,3 %) a Švýcarsko (41,4 %). (tamtéž)

Průměrná hodnota podílu žen z celkového počtu vyučujících vyšších sekundárních škol činila v daném roce ve státech OECD 53,3%. V členských zemích Evropské unie (EU 19) byl podíl učitelek mezi vyučujícími této vzdělávací úrovně o něco vyšší (57,3 %). (tamtéž)

Na základě uvedených informací můžeme konstatovat, že vyšší sekundární školství je v globálním měřítku feminizované daleko méně, než nižší sekundární vzdělávání nebo předchozí vzdělávací stupně. Domnívám se, že zmiňovaná fakta jsou determinována hlavně kurikulem středních škol - zejména vyšším podílem

odborných předmětů nad těmi výchovnými. Důležitou roli může hrát také to, že do statistik jsou též zahrnuti mistři odborné výuky a instruktoři, které alespoň u nás z větší části tvoří muži. V globálním měřítku bychom na základě uvedených dat mohli vyšší sekundární vzdělávání označit jako relativně genderově vyrovnané.³⁵

3.3.5 Terciární vzdělávání prvního i druhého stupně (ISCED 5, ISCED 6)

Úroveň terciárního vzdělávání odpovídá studiu odborné vědecké přípravy na vysokých školách. Podle klasifikace ISCED 97 je terciární vzdělávání ještě dále členěno na dva stupně. První stupeň ISCED 5 zahrnuje všechny studijní programy, které jsou zakončeny udělením titulu Bc., Mgr. nebo Ing..³⁶ Druhý stupeň ISCED 6 zahrnuje *„ty terciární programy vzdělávání, které vedou k udělení diplomu vědeckého stupně. Programy jsou proto věnovány prohloubenému studiu a původnímu výzkumu a nejsou založeny pouze na výuce.“* (ČSÚa, 2009)

V souvislosti s terciárním vzděláváním obecně o feminizaci hovořit nemůžeme. Pokud se setkáváme s určitou genderovou disbalancí, majoritu tvoří většinou muži-pedagogové, než pedagožky. Důvody, které k tomuto jevu vedou, jsem již částečně nastínil v kapitole 3.2.6 a podrobně se jimi budu dále zabývat v kapitole 3.4.

Přestože jsem uvedl, že terciární vzdělávání obecně feminizované není, přeci jenom existuje jeden případ, kde se s převahou žen na terciární úrovni vzdělávání setkáme. Zmiňovaným případem je Rusko, kde podíl pedagožek terciárního vzdělávání v roce 2009 tvořil 56,6 %. I zde ovšem o feminizaci v pravém slova smyslu hovořit nemůžeme, uvedený procentuální stav by ještě spadl do pásma genderové vyrovnanosti. (Education at a glance 2009 : OECD indicators, 2009)

³⁵ Na stupeň ISCED 3 dle mezinárodního členění ISCED 97 navazuje stupeň post-sekundární vzdělávání ISCED 4. Údaje za něj však nejsou pro naše účely použitelné, jelikož jsou ve sledovaném roce dostupné pouze pro 10 států z 34 sledovaných. Z těchto důvodů nelze tuto úroveň co do míry feminizace souhrnně kategorizovat a hodnotit. V tabulce 1 níže jsou uvedeny údaje pro zmiňovaných 10 států, větší pozornost však úrovni post-sekundárního vzdělávání v naší práci nebude věnována.

³⁶ do stupně ISCED 5, resp. ISCED 5B bývají zařazovány rovněž vyšší odborné školy, ve kterých je však udělován pouze titul DiS. (Mezinárodní klasifikace vzdělávání ISCED 97, ČSÚ)

Z uvedených údajů tedy vyplývá, že v této kapitole bude větší pozornost věnována maskulinizaci terciárního vzdělávání. Nejvyšší podíl mužů-pedagogů terciárního vzdělávání byl v roce 2009 sledován v Japonsku, kde je situace nejmarkantnější – pedagožky této úrovně jsou zde zastoupeny jen 17,9 %. Vyšší podíl mužů mezi vyučujícími terciárního vzdělávání pak pozorujeme též v Koreji (31,5 % žen), Rakousku (32,1 %) a Švýcarsku (33,6 %). (tamtéž)

Průměrný procentuální podíl žen mezi vyučujícími terciárního vzdělávání v roce 2009 v zemích OECD činil 39 %. Ve členských státech Evropské unie (EU 19) byl nepatrně vyšší (39,7 %). (tamtéž) Zmiňovaná fakta nám tak potvrzují trend obecně vyššího podílu mužů mezi pedagogy vysokoškolského stupně, než na stupních nižších.

Z výše uvedených informací je zřejmé, že problematika feminizace má v každém státě jinou intenzitu. Některé státy patří mezi tradičně vysoce feminizované. Jiné státy feminizaci učitelské profese prakticky neznají. Zde se nabízí otázky: „Proč tomu tak je?“, „Co je příčinou odlišné genderové vyváženosti vzdělávací oblasti mezi jednotlivými státy?“

Bezpochyby je zřejmé, že výrazným determinantem fenoménu feminizace jsou **historické události**. Tím myslím, klíčová období – především období světových válek - kdy v souvislosti s masivním zaměstnáváním nekvalifikovaných osob, v té době především žen, dochází k deprofesionalizaci vybraných odvětví. Historické kontexty každé země jsou pochopitelně do jisté míry odlišné. Pracovní trh některých zemí v těchto obdobích zažil doslova „zemětřesení“ a otrásl se v základech co do genderové struktury, tak i celkovou restrukturalizací priorit ve společnosti. V jiných státech byl vývoj naopak stabilní bez zásadních změn. Pak je zcela pochopitelné, že průběh vývoje feminizace je v různých zemích odlišný.

Za neméně důležitý determinant považuji též **odlišnou prestiž učitelské profese** v jednotlivých státech, což do značné míry vychází z výše popsaných historických kontextů. V souvislosti s prestiží učitelské profese je nutno také zmínit **odlišnosti finančního ohodnocení** práce pedagogů mezi jednotlivými zeměmi. Tyto dva determinanty představují jakési vzájemně propojené nádoby, u nichž pozorujeme výraznou vzájemnou interakci.

Zmiňované příčiny feminizace učitelské profese v jednotlivých zemích dle mého názoru představují ty nejzásadnější. Tato problematika je však daleko

složitější, proto předchozí odstavce chápeme spíše ilustrativně a podrobněji do této problematiky nahlédneme v kapitole 3.4.

Tabulka 1: Procento žen z celkového počtu vyučujících ve veřejných a soukromých institucích podle úrovně vzdělání v jednotlivých státech světa v roce 2009

Země	Preprimární vzdělávání	Primární vzdělávání	Nížší sekundární vzdělávání	Vyšší sekundární vzdělávání	Post-sekundární vzdělávání	Terciární vzdělávání	Všechny úrovně
Belgie	98,0 %	79,8 %	60,6 %	59,0 %	-	42,1 %	-
Brazílie	96,7 %	91,0 %	73,5 %	63,0 %	-	43,7 %	75,1 %
Česká republika	99,8 %	94,2 %	78,1 %	59,0 %	-	-	-
Dánsko	-	-	67,6 %	-	-	-	-
Estonsko	98,2 %	93,6 %	80,4 %	74,7 %	-	-	-
Finsko	96,9 %	77,0 %	72,9 %	57,5 %	-	49,5 %	69,9 %
Francie	81,9 %	82,1 %	63,8 %	53,9 %	-	36,7 %	64,9 %
Chile	96,7 %	78,4 %	78,4 %	54,5 %	-	38,7 %	65,2 %
Irsko	100,0 %	84,0 %	-	62,2 %	-	39,2 %	67,2 %
Island	96,7 %	-	79,9 %	54,0 %	-	44,7 %	71,6 %
Itálie	99,1 %	95,3 %	75,8 %	61,2 %	-	35,0 %	76,4 %
Izrael	99,4 %	86,2 %	78,1 %	67,1 %	-	41,5 %	74,2 %
Japonsko	97,8 %	64,9 %	40,2 %	25,7 %	-	17,9 %	46,1 %
Korea	99,4 %	76,6 %	65,5 %	41,1 %	-	31,5 %	53,9 %
Lucembursko	98,4 %	71,9 %	-	47,1 %	-	-	-
Maďarsko	99,8 %	96,0 %	78,3 %	64,5 %	54,5 %	37,1 %	76,0 %
Mexiko	96,0 %	66,5 %	49,8 %	43,5 %	-	-	-
Německo	98,0 %	84,0 %	61,2 %	48,2 %	44,1 %	35,6 %	63,4 %
Nizozemsko	-	83,1 %	-	46,4 %	-	-	62,3 %
Norsko	-	73,3 %	73,3 %	48,3 %	-	41,1 %	62,0 %
Nový Zéland	98,8 %	83,3 %	65,7 %	57,8 %	54,4 %	49,9 %	68,7 %
Polsko	98,0 %	84,3 %	74,1 %	66,5 %	62,4 %	42,0 %	72,4 %
Portugalsko	97,1 %	81,8 %	70,4 %	66,6 %	-	43,2 %	70,6 %
Rakousko	99,8 %	89,3 %	69,1 %	51,6 %	52,4 %	32,1 %	67,7 %
Rusko	-	98,7 %	-	81,0 %	-	56,6 %	78,3 %
Řecko	99,2 %	65,3 %	67,4 %	48,2 %	46,9 %	35,2 %	58,5 %
Slovenská republika	99,9 %	84,6 %	77,6 %	70,3 %	52,1 %	43,3 %	74,2 %
Slovinsko	98,5 %	97,6 %	78,8 %	65,2 %	60,0 %	35,4 %	74,3 %
Spojené státy americké	91,3 %	88,6 %	68,1 %	55,7 %	56,2 %	44,6 %	69,4 %
Španělsko	88,0 %	72,0 %	59,0 %	53,7 %	-	39,1 %	62,4 %
Švédsko	96,0 %	81,2 %	66,6 %	51,1 %	45,2 %	43,4 %	68,8 %
Švýcarsko	98,1 %	79,4 %	49,3 %	41,4 %	-	33,6 %	58,9 %
Turecko	95,2 %	48,0 %	-	41,3 %	-	39,3 %	46,8 %
Velká Británie	96,7 %	81,3 %	61,6 %	62,8 %	-	41,4 %	66,2 %
OECD průměr	96,8 %	79,5 %	66,5 %	53,3 %	52,0 %	39,0 %	65,1 %
EU 19 průměr	96,8 %	82,6 %	69,0 %	57,2 %	51,1 %	39,7 %	67,9 %

Zdroj: Education at a glance 2009 : OECD indicators, 2009

3.4 Příčiny feminizace učitelské profese

Feminizace učitelské profese je fenoménem značně mnohohrstevnatým, interdisciplinárně angažovaným a tudíž lze těžko dospět k jeho jednoznačnému objasnění. Je zde mnoho faktorů různého charakteru, které do naší problematiky prostupují.

V naší práci se budu zabývat především příčinami feminizace v českém školském systému.

Jako hlavní příčiny feminizace jsem identifikoval tyto:

- Celkově vysokou zaměstnanost žen
- Nedostatečnou motivaci mužů pro práci ve školském odvětví
- Genderově stereotypní vnímání typicky „mužských“ a „ženských“ profesí
- Vyšší šance na přijetí na pedagogické fakulty

Pojďme v následujících čtyřech kapitolách detailněji nahlédnout do problematiky výše uvedených determinantů feminizace učitelské profese.

3.4.1 Celkově vysoká zaměstnanost žen

Pokud bych se snažil dopátrat k samotným kořenům příčin vzniku jevu zvaného feminizace a chtěl docházet až do krajních důsledků, zastavil bych se de facto až v obdobích, kdy se začíná hovořit o emancipaci žen a jejich prostupování do pracovního odvětví. Hovoříme-li o prostředí českého školského systému, „zabrousili“ bychom až do 1. poloviny 19. století, kdy zcela nově začínají vznikat kurzy určené pro učitelky. Poprvé je tak ženám v prostředí české školy umožněno pedagogicky působit, což je v dějinách zcela zásadní moment. Ten však nemůžeme vnímat jako příčinu vzniku feminizace, ale jakési umožnění „otevření prostoru“ pro její vznik.

Jako skutečná a zásadnější bývá shledávána celkově vysoká zaměstnanost žen. Zcela bezpochyby nejmasivnějším skokem ve vývoji podílu pracujících žen nastal v období 1. světové války (Morkes, 1997/98, s. 42), kdy v důsledku odchodu mužů-učitelů na frontu byla jejich místa nahrazena ženami. Do té doby ženy působily převážně v domácnostech.³⁷

³⁷ Další nárůst podílu žen na pracovním trhu sledujeme v souvislosti s 2. světovou válkou a se zavedením všeobecné pracovní povinnosti (podrobněji v kapitole 3.1.2).

Přímo úměrně k tomu se situace vyvíjela ve školské oblasti. Zde, v souvislosti s výše uvedenými historickými událostmi sledujeme masivní nárůst žen-učitelek, což dává později za vznik feminizaci.³⁸

Jsem si jist, že samotné prostupování žen do pracovní sféry nelze považovat za jev negativní. Avšak obsazování pracovních pozic po odstoupivších kvalifikovaných mužích-učiteli nekvalifikovanými ženami, způsobilo jistou újmu na všeobecném vnímání prestiže učitelské profese. Od té doby se často v souvislosti s učitelským povoláním hovoří o jeho deprofesionalizaci. (např. Smetáčková et. al., 2005, s. 29., nebo Morkes, 1997/98, s. 42)

Nebýt světových válek, fenomén feminizace učitelské profese by nastoupil pravděpodobně později, přesto si však myslím, že bychom dnes o feminizaci hovořili, možná jen v menší míře.

3.4.2 Nedostatečná motivace mužů pro práci ve školském odvětví

Oproti předchozímu determinantu feminizace, který je neměnným faktem, je dále často uváděná nedostatečná motivace mužů pro práci ve školském odvětví proměnnou, kterou naopak do jisté míry ovlivňovat lze. Pojďme se nyní podívat, které vlivy do této oblasti prostupují.

V souvislosti s nízkou motivací mužů (ale obecně všech vyučujících) pro vykonávání učitelské profese pravděpodobně většinu z nás napadne **nízké finanční ohodnocení a malá perspektiva mzdového růstu**.

Školství je v České republice oblastí **finančně dlouhodobě podhodnocenou**, což dokládají údaje o veřejných výdajích na vzdělávání.³⁹ Ty v roce 2006 činily 4,8% HDP, přičemž průměr výdajů zemí OECD je 6,1% a EU 5,5% HDP. Výdaje na vzdělávání jsou v České republice průměrné jen na preprimárním stupni vzdělávání, ve všech vyšších úrovních jsou ve srovnání s výdaji zemí OECD a EU dlouhodobě podprůměrné.⁴⁰ (Education at a glance 2009 : OECD indicators, 2009)

³⁸ Podrobněji je toto téma rozvedeno v kapitolách 3.1.1 a 3.1.2

³⁹³⁹ Při argumentování finanční podhodnocenosti školství údaji o veřejných výdajích na vzdělávání vycházím z argumentace Průchy (2002, s. 184), s obnovení jeho statistického přehledu aktuálními daty. považuji však za důležité čtenáře/ky upozornit, že ve výdajích na vzdělávání je zahrnuta spousta položek a zvolená odvětví jsou více či méně strukturována. Přehled proto plní více ilustrativní nežli objektivně komparativní charakter.

⁴⁰ Na preprimárním stupni (MŠ) v roce 2006 činily výdaje České republiky na vzdělávání 0,5% HDP, což je s průměrem zemí OECD a EU (0,5% HPD) zcela srovnatelné. Za primární a

K výdajům na vzdělávání je tomu přímo úměrně i s platovými podmínkami učitelů. Ty se opět ve světovém srovnání pohybují hluboce pod průměrem.⁴¹ (Education at a glance 2009 : OECD indicators, 2009) Mzdy učitelů jsou však podprůměrné i v celostátním srovnání. Tento fakt deklaruje tabulka níže. (viz tabulka č. 1).

Tabulka 2: Přehled průměrných měsíčních mezd v roce 2011 ve vybraných odvětvích

Pracovní odvětví	Průměrná měsíční mzda na přepočtené počty zaměstnanců (v Kč)
zemědělství, lesnictví, rybaření	16 504
kulturní, zábavní a rekreační činnosti	19 503
vzdělání	21 677
průmysl	23 030
zdravotní a sociální péče	23 430
veřejná správa a obrana; povinné soc. zabezpečení	24 934
informační a komunikační činnosti	44 514
peněžnictví a pojišťovnictví	53 043

Zdroj: Český statistický úřad. *Zaměstnanci, průměrné měsíční mzdy (odvětví, čtvrtletí – absolutně meziroční směny | ČSÚ [online]. 2011 [cit. 2012-01-13]. Dostupný z WWW: <http://www.czso.cz/csu/csu.nsf/informace/pmz060811_111.xls>.*

Přestože v posledních letech došlo k výraznému navýšení platových tarifů učitelů (např. od roku 2010 se platy začínajících pedagogů se zvýšily ze 14,5 tisíce korun na 20,6 tisíc korun), stále nemůžeme hovořit o povolání finančně příliš atraktivním s výraznější perspektivou finančního růstu. (MŠMT ČR, 2011)

V současné době začínajícímu učiteli⁴² náleží hrubá měsíční mzda ve výši 20 600 Kč. Naproti tomu učitel s více jak 27letou pedagogickou praxí je dle posledních tarifních tabulek pro rok 2012 ohodnocen 25 150 Kč. (MŠMT ČR, 2011)

Průcha (2002, s. 184) situaci komentuje, že: „...mzdy ve školství jsou natolik nízké, že (v dlouhodobé životní dráze) nejsou atraktivní pro muže, ale dostačující pro ženy, zejména jakožto doplňkový plat v rodině k hlavnímu platu mužů“

postsekundární stupeň (ZŠ a SŠ) jsou výdaje České republiky na vzdělávání (3,0% HDP) v porovnání s výdaji zemí OECD (3,7% HDP) a EU (3,6% HPD) podprůměrné. Podobně je tomu i v terciárním vzdělávání (VŠ, VOŠ) Česká republika (1,2% HDP), OECD (1,9% HDP) a EU (1,3% HDP). (Education at a glance 2009 : OECD indicators, 2009)

⁴¹ V roce 2007 činila průměrná roční mzda učitele na primární škole v České republice 29 127 \$, v zemích OECD 39 007 \$ a EU 39 610 \$. Na nižších sekundárních školách v ČR 29 127 \$, v OECD 41 993 \$ a EU 42 056 \$ a vyšších sekundárních školách v ČR (31 119 \$), OECD (44 782 \$) a EU (45 513 \$). (údaje jsou za učitele s 15letou praxí přepočtené na paritu kupní síly) (Education at a glance 2009 : OECD indicators, 2009)

⁴² Začínajícím učitelem chápeme pedagogického pracovníka do 6 let praxe. (MŠMT ČR, 2011)

Toto tvrzení si však dovoluji označit za výrok genderově stereotypní, jelikož nikde není explicitně určeno, že plat muže musí být v rodině hlavní, byť se s vnímáním toho stále často setkáváme.

Podobně jako u perspektivy mzdového růstu je tomu i s možností **kariérního růstu**, což je jedna z nejčastějších příčin nespokojenosti českých učitelů. „...to, co hodně muži zmiňují, je, že nevidí žádnou možnost kariérního růstu, to, že nastoupíte jako matikář a skončíte jako matikář.“ (Šneberger, 2009 in Tůmová, 2009, s. 24)

Vedle neatraktivní finanční stránky a minimální perspektivy mzdového a kariérního růstu ovlivňuje nízkou motivaci mužů k práci ve školském odvětví i **prestiž učitelské profese**. Byť se učitelé v žebříčkách prestiže povolání dlouhodobě drží mezi 4. a 5. místem (Sociologický ústav AV ČR, 2011, s. 2), domnívám se, že reálná prestiž učitelského povolání není zvláště vysoká. To nám dokazují například tyto výroky: „*Děti se mě ptaly, proč učím, když jsem přece docela chytrý.*“ (Hušek in Coufalová, 2009), nebo: „*Když si sednou vedle sebe v hospodě chlapi, jeden je zubař, druhý právník, třetí manažer úspěšné firmy, čtvrtý hasič a pátý učitel na základní škole, nemyslím si, že by v obecném vnímání stál učitel zvláště vysoko.*“ (Šneberger, 2009)

Je proto velmi pravděpodobné, že i tento všeobecně rozšířený pohled na učitelskou profesi potenciálně muže-učitele od volby pedagogické dráhy odrazuje.

3.4.3 Genderově stereotypní vnímání typicky „mužských“ a „ženských“ profesí

Jednou z hlavních příčin feminizace bývá označováno genderově stereotypní vnímání typicky „mužských“ a „ženských“ profesí. Přestože „*Žádné povolání není a priori předurčeno pro ženy nebo muže*“ (Smetáčková, 2007f, s. 60), trh práce je stále často segregován na povolání ženská a mužská.

Byť bylo učitelské povolání do počátku 20. století výhradně mužskou oblastí, nyní je tomu téměř naopak. Tento fakt vedl k řadě změn v celkovém uchopení učitelského povolání. „*Postupné prohlubování definice učitelství coby ženského povolání vedlo k úpravě některých podmínek pro výkon tohoto povolání – např. větší časová flexibilita, ale také snížení finančního ohodnocení a prestiže.*“ (Smetáčková 2007f, 2007, s. 57)

Na příkladu učitelství je dobře vidět, jak se ustanovuje *genderová segregace trhu práce*. V některých oborech, povoláních dochází k soustředění žen či mužů.

To pak v případě převahy jedné skupiny začíná vytvářet vnímání, nebo označení daného povolání jako „ženské“ či „mužské“. Následně dochází k proměně podmínek pro výkon povolání. Tyto změny zpětně podporují zastoupení žen či mužů v povolání a jejich podíl dál roste. Začínáme se tak točit v začarovaném kruhu, jehož počátkem je pouhý percepční stereotyp vycházející z biologicko-sociálního argumentu lepší uzpůsobenosti muže či ženy pro výkon daného povolání. (Smetáčková 2007f, 2007, s. 58)

Možná mnohé z nás napadá, co je počáteční příčinou rozlišování „mužských“ a „ženských“ profesí a co určuje hranici „ženskosti“ a „mužskosti“. Za jednu z příčin zmiňovaného fenoménu Smetáčková (2007f, s. 60) považuje *„tradičně orientovanou genderovou socializaci, která vede dívky a chlapce do odlišných životních trajektorií a rozvíjí u nich odlišné dispozice.“* Dívky jsou podporovány ve hře s panenkami a v zájmu o druhé lidi, což rozvíjí jejich emocionalitu, estetické cítění, verbální schopnosti. Chlapci jsou naopak vedeni k hrám a zájmům technickým, což podporuje jejich technické myšlení. Zároveň ale nedostávají tolik příležitostí rozvíjet svoji sociabilitu jako dívky, což vede k jejich větší rezervovanosti ve vztazích.

Velký vliv na genderově stereotypní vnímání učitelského povolání mají též genderové aspekty při volbě oboru studia SŠ/VŠ, které potažmo vedou k genderové segregaci pracovního trhu.⁴³

Na fakt genderové zakořeněnosti vnímání učitelství jako ženského povolání poukazují i výsledky výzkumu Genderové aspekty přechodu žáků a žákyň mezi vzdělávacími stupni (2005), prováděného mezi žáky a žákyněmi základních a středních škol.

Povolání „vyučování malých dětí“ je žáky a žákyněmi základních škol vnímáné jednoznačně jako „spíše ženské“ (81% dívek, 83% chlapců), jako „stejně vhodné povolání“ jej vnímalo 15% dívek a 12% chlapců a jako „spíše mužské povolání“ jen 4% dívek a 4% chlapců. O něco málo genderově vyrovnanější se vnímání učitelského povolání na nižším vzdělávacím stupni ukázalo u středoškoláků/-ček. Jako „spíše ženské povolání“ je vnímá 72% dívek a 80% chlapců, jako „stejně vhodné povolání“ 28% dívek a 19% chlapců a jako „spíše mužské povolání“ 0,3% dívek a 2% chlapců. (Smetáčková, 2007f, s. 62-63)

⁴³ Tomu jsme se hlouběji věnovali již v kapitole 2.3

Už u žáků/ýň středních škol můžeme tedy sledovat percepční stereotypnost vnímání práce s malými dětmi jako více ženskou záležitost. Celkově se tak jedná o problematiku společensky hluboce zakódovanou, na kterou se bude nový, genderově-stereotypně méně zasažený pohled formovat po řadu generací.

3.4.4 Vyšší šance přijetí na pedagogické fakulty

Ve výčtech příčin vysoké feminizace učitelské profese nacházíme v odborné literatuře i příčinu ve specifikách vysokoškolského studia pedagogických fakult. Průcha (2002, s. 184-185) jako jednu z příčin zmiňuje „*relativně nižší náročnost studia na pedagogických fakultách než na jiných fakultách vysokých škol*“.

Na tomto místě si dovolím s prof. Průchou polemizovat. Je faktem, že podíl žen mezi studujícími a absolventy oborů učitelství je dlouhodobě vyšší⁴⁴, avšak často vnímaná nižší náročnost studia na pedagogických fakultách⁴⁵ není, dle mého názoru, argumentem vysvětlujícím vyšší podíl studentek na pedagogických fakultách, potažmo příčinou feminizace učitelské profese samotné.

Jako jednu z příčin vysoké feminizace učitelské profese by bylo možné do jisté míry považovat nižší nároky při přijímacích řízeních na pedagogické školy. Pokud bychom uvažovali, že „*jistá část uchazečů volí přihlášku na pedagogické školy jako „náhradní“ v případě nepřijetí na atraktivnější školu*“ (Průcha, 2002, s. 185), a že dívky se častěji než na technické obory hlásí na obory humanitní, kde je všeobecně nižší pravděpodobnost přijetí než u oborů technických, mohl by tento fakt podíly studentek na pedagogických fakultách do jisté míry ovlivňovat. Přesto mu však nelze přikládat větší váhu. Berme proto, prosím, jeho zmínění v naší práci pouze pro úplnost tématu příčin feminizace.

Příčiny feminizace jsou právě tou oblastí, kde si lze velmi dobře uvědomit celkovou komplikovanost problematiky podílu učitelek a učitel. Jednotlivé příčiny se vzájemně determinují. Prestiž učitelství má vliv na jeho finanční ohodnocení, finanční ohodnocení má pochopitelně vliv na prestiž. Historické kontexty, hovořící v závislosti na masivním vstupu nekvalifikovaných žen do školství o

⁴⁴ V akademickém roce 2007/08 na fakultách v oborech pedagogika, učitelství a sociální péče z celkového počtu studujících bylo 77,7% žen a celkový počet absolventů téhož akademického roku byl tvořen 75,5% žen. (Český statistický úřad, 2009, s. 116) Průcha (2002, s. 185) označuje podíl žen mezi uchazeči i absolventy od 70. let jako stabilní.

⁴⁵ „*Panuje také mínění, že studium pedagogických fakult je snazší, ...Žel i naše výzkumy potvrzují, že mnozí považují studium učitelských oborů za „náhradní“ v případě nepřijetí na atraktivnější školu.*“ (Průcha, 2002, s. 185)

jeho deprofesionalizaci, zcela jistě též ovlivnily prestiž učitelské profese, a masivní nástup žen zapříčiněný především historickými událostmi pak feminizací této oblasti podpořil její genderově-stereotypní vnímání jako „ženské“ povolání, což dále „roztáčí“ další koloběh příčin. V tomto spleťovém řetězci lze pak těžko zodpovědně určovat, „zda bylo dříve vajíčko, nebo kuře“.

3.5 Důsledky feminizace učitelské profese

V předchozí části diplomové práce jsem se věnoval nastínění problematiky feminizace učitelské profese co do jejího vývoje, míry rozšíření a příčin jejího vzniku. Pravděpodobně se shodneme, že se jedná o sociální jev, který se více, či méně týká nás všech – ať už jako aktérů vzdělávacího prostředí, jejich blízkého okolí, anebo celé společnosti determinovanou jejími širšími důsledky.

Pojďme nyní podrobněji analyzovat, o kterých důsledcích v souvislosti s feminizací můžeme hovořit.

Důsledky vysoké feminizace českého školského systému je možné rozdělit na **dopady na žáky/ně škol** a **na vyučující**, které se pak dohromady stávají determinanty celé naší společnosti.

3.5.1 Důsledky feminizace učitelské profese na žáky/ně

Jedním z hlavních důsledků na žáky je **problematický průběh budování chlapecké identity**. Hlavní příčinou toho však nelze shledávat ve feminizaci prostředí školského systému, avšak v celkové *feminizaci výchovy*.

Společnost v naší zemi je tvořena relativně stejnoměrným podílem mužů a žen, rodí se přibližně stejný podíl chlapců a dívek. Avšak od samotného narození se dítě pohybuje v genderově nevyrovnaném prostředí. S dítětem tráví od narození většinu času matka. Podíl otce na výchově se „(...) *v současnosti přibližuje modelu, v němž muž tráví většinu dne, někdy týdne, v zaměstnání a doma především odpočívá a stává se tak trochu hostem ve vlastním domě*“ (Janošová, 2008, s. 20) Společný čas otců strávený s dětmi je tak často omezen na formální záležitosti a dětem tak ubývá možností prožívat s otci chvíle při spontánních společných aktivitách. „*Následkem této situace se model otce v očích dětí podobá mapě, která znázorňuje základní obrysy, ale chybí jí většina detailů.*“ (Janošová, 2008, s. 21) V souvislosti s tím pak hovoříme o **krizi mužské role**, jejíž důsledky jsou náročné především pro chlapce. Ti „(...) *jsou v západní společnosti často ochuzeni o skutečný vztah s otcem a jsou nuceni vytvořit pouze symbolickou vazbu*

s otcem na základě společného rodu. Místo vztahu, tj. „být s otcem“ musí přijmout pouze identifikaci s ním, tedy „být jako on“. (Chodorowová in Janošová, 2008, s. 21)

Fakt nízké spoluúčasti mužů na výchově má zcela zjevně negativní vliv na budování chlapecké identity. *„Oproti dívkám, které si budují svou identitu ve vztahu k osobě genderově stejné jako ona, vztah k matce je základním aspektem vztahu k svému rodu. Chlapec buduje svou identitu ve vztahu k osobě rodově odlišné, musí se spokojit s negativní identifikací s matkou – „nejsem jako ona“.“* (Gjuričová in Janošová, 2008, s. 21) Tím pak popírá řadu vlastností společných pro oba rody.

Pokud budeme v našem pohledu směřovat dále, na výchově se velkou měrou podílí i školská zařízení. Pomyslíme-li však na stav podílu mužů v našem školském prostředí, situace, co do podílu mužů na výchově, se pro dítě výrazně nemění.

Stále častěji se setkáváme také s tím, že dítě pochází z neúplné rodiny, kde o něj pečuje pouze matka.⁴⁶ Dítě pak ve třech letech přejde do mateřské školy, kde o ně pečují rovněž ženy-učitelky a podobně je tomu i na prvním stupni základní školy. S největší pravděpodobností se dítě s mužem-učitelem setká až na druhém stupni, nebo na střední škole. Zde už je však na utváření genderové identity pozdě, jelikož vrchol vytváření pojetí chlapecké a dívčí identity je mezi osmým až 11 rokem. (Rutter, 1980 in Langamier, Krejčířová, 2006, s. 140-141) Zde se pak zcela oprávněně nabízí otázka: „Jak se pak má dítě naučit být mužem, když kolem sebe pravidelné mužské vzory nemá?“.

Je pravděpodobné, že tento stav – problematické budování chlapecké identity ve feminizovaném výchovném prostředí – povede k dalšímu prohlubování krize mužské role. Chlapci/muži se budou cítit ve své rodové roli neukotvení a nebudou tak schopni být dostatečným mužským vzorem pro své syny. Dostáváme se tak do bludného kruhu, jehož strukturu lze narušit jen dlouhodobým a vytrvalým působením změnami sociálních determinant.

Nyní se budeme pohybovat už jen v prostředí školním. Zde můžeme hovořit nejen o **malé pestrosti výchovných vzorů**, což velmi úzce úzce souvisí

⁴⁶ Dle ČSÚ (2008) dosáhla v roce 2008 úhrnná rozvodovost 49,6%, což je doposud historicky nejvyšší hodnota.

s předchozím bodem, ale především o **stereotypnosti vyučovacích stylů, volbě kurikula a preferenci femininního chování.**

Britský expert na problematiku mužů ve školství Kenny Spence (2009) zmiňuje, že „*pro děti je důležité, aby prostředí péče o dítě věrněji odráželo složení společnosti*“. Volbu vzdělávacích strategií, upřednostňovaných hodnot a kvalit do značné míry ovlivňuje, které rodové skupiny je daný učitel příslušníkem. „*Jeho postoje a jednání s žáky a studenty vychází z jeho představ a z jeho zkušeností – tedy z přímých zkušeností s příslušností k jednomu pohlaví a z prostředkovaných zkušeností příslušníků pohlaví opačného.*“ (Janošová, 2008, s. 148) S přihlédnutím na podíl učitelek u nás dnešní škola do značné míry preferuje *femininní chování*. Mezi jeho znaky řadíme nenápadnost, poslušnost, orientaci na školní práci a pečlivost při plnění úkolů. Naopak více chlapecké projevy, jako například nezávislost, zvědavost, snaha o sebeprosazení, touha po originálním řešení problému, jsou projevem ve třídě často nevhodným, pro učitele zatěžujícím a rušivým. Pokud pak chlapci chtějí být v rámci školy hodnoceni úspěšně, musí potlačit některé své projevy, v jejichž rozvoji byli v předchozích letech podporováni odlišným výchovným přístupem, mediálními vzory nekonvenčních hrdinů a také obecným očekáváním. (Janošová, 2008, s. 149-151)

Podobně je to i s **preferencí stylů učení**. Stále se totiž často v dnešní škole setkáváme s preferencí pamětného učení a zkoušení způsoby, který pamětný styl učení podporuje. Právě s tímto stylem učení jsou častěji spojovány dívky: „*Holčičí přístup k učení je založený na paměti, všechno se naučí nazpaměť. Ale když pak přijde náročnější učivo, začínají selhávat. Sice mají pořád jedničky, ale to je proto, že se zkouší věci, které se můžou naučit nazpaměť.*“ (anonymní učitelka in Smetáčková, 2006) Naopak chlapci, kteří jsou viděni jako víc logicky přemýšlející v takto nastaveném systému obstávají hůře. (Smetáčková, 2006; Vitvarová-Vráňková, 2004, s. 28)

Přes všechny výše zmíněné negativní důsledky zejména ve vztahu k chlapcům, se domnívám, že preference femininního chování a stylů učení má negativní důsledky i pro dívky. Každý jedinec totiž preferuje jiný pedagogický přístup a nikde není explicitně dáno, že dívky musí více vyhovovat ženský přístup a naopak. Je však zřejmé, že „*pro optimální rozvoj dětí i z hlediska kvality a podnětnosti vyučování je vhodné, aby učitelský sbor byl co nejpestřejší. Vyvážený poměr žen a mužů ve školách nabízí žákům a žákyním pozitivní modely ženských a mužských rolí.*“ (Laurenčíková in Bílá, 2009)

V souvislosti s preferencí femininních učebních stylů bývají jako další důsledky feminizace uváděny celkově **slabší školní prospěch chlapců** a jejich obecně **menší zájem o školu**.

„Opakovaně bylo zjištěno, že známky, kterých ve škole dosahují dívky a chlapci se liší. Dívky dosahují v průměru lepších známek než chlapci, a to ve všech předmětech a na všech vzdělávacích stupních.“ (Průcha, 1997, Moravcová, 2002 in Genderová analýza českého školství, 2006, s. 13) Jako hlavní příčiny tohoto rozdílu bývají shledávána odlišná klasifikační kritéria. *„Ta obvykle zahrnují nejen znalosti a dovednosti žáků/yň, ale také jejich chování k vyučujícímu, pilnost, úpravu výstupů atd. Posuzované oblasti pravděpodobně lépe odpovídají dívčímu stylu školní práce, a proto jsou dívky hodnoceny jako úspěšnější. Současně jsou tato pravidla pro dívky „čitelnější“, než pro chlapce.“* (Genderová analýza českého školství, 2006, s. 13) ⁴⁷

Celkově slabší školní prospěch chlapců následně působí na *„(...) zhoršování vztahu ke škole a ke vzdělávání obecně, což je postoj nepříznivý jak z hlediska přípravy na budoucí profesi, tak vzhledem k většímu riziku dalších sociálních potíží, jež s sebou nese nižší úroveň vzdělání a negativismus vůči lidem, kteří ovlivňují život jedince.“* (Janošová, 2008, s. 153) To, že škola je pro chlapce přeci jen více cizorodým prostředím než pro děvčata vypovídají i výsledky výzkumu žáků 7. třídy, kde z 22 % těch, kteří uvedli, že se po prázdninách do školy vůbec neteší, bylo třikrát víc chlapců než děvčat (Rendl, 1992 in Janošová, 2008, s. 151)

Je pravděpodobné, že slabší prospěch chlapců, preference femininního chování a vnímání školy chlapci jako cizorodé prostředí má vliv na **potíže s kázní**, se kterou se u chlapců setkáváme ve větší míře než u dívek. ⁴⁸

Problémové chování chlapců však není specifické jen pro školní prostředí, ale celkově pro celé období dětství a dospívání. (Janošová, 2008, s. 23) *„Příčina výchovných potíží bývá připisována jejich častějším problémům v osobnostním vývoji.“* ⁴⁹ *Za mnohými z nich se však skrývá vnitřní konflikt chlapců s autoritou. Tento konflikt lze do značné míry považovat za součást normálního socializačního*

⁴⁷ Zajímavým faktem, který dodává výše uvedeným informacím novou perspektivu, je to, že přes všeobecně horší výsledky chlapců ve školním hodnocení, dosahují chlapci v mezinárodních výzkumech TIMMS i PISA celkově lepších výsledků než dívky. (Smetáčková ed., 2005 in Genderová analýza českého školství, 2006, s. 13)

⁴⁸ O tom vypovídají také školní postihy, třídní a ředitelské důtky a snížené známky z chování, k nimž v případě dívek dochází na rozdíl od chlapců spíše výjimečně. (Janošová, 2008, s. 150) Vágnerová (1996 in Janošová, 2008, s. 150) hovoří o jejich percepční nápadnosti.

⁴⁹ myšleno především problematičtější průběh budování genderové identity u chlapců

vývoje chlapců – jedná se o období, kdy autorita dospělých ustupuje a místo ní převládá konformita se skupinou vrstevníků. Součástí chlapecké sounáležitosti s vrstevníky je prokazatelná míra nezávislosti na požadavcích, zvláště ztělesňuje-li autoritu žena.⁵⁰ (Janošová, 2008, s. 23)

Příčiny revolty chlapců ve výchovném procesu jsou tvořeny jakýmsi komplexem nejrůznějších činitelů. Domnívám se, že feminizace učitelství, potažmo feminizace výchovy zde bude do značné míry figurovat.

V odstavcích výše byla věnována značná pozornost důsledkům feminizace na žáky/yně. Tento sociální jev má však jisté dopady i na vyučující. Pojdme se nyní do tématu důsledků feminizace na vyučující hlouběji ponořit.

3.5.2 Důsledky feminizace učitelské profese na vyučující

Mezi hlavními důsledky feminizace učitelské profese na vyučující je zmiňován její **negativní vliv na klima učitelského sboru**. Ten se pak dále přenáší na klima školy a tříd. Budeme-li vycházet z toho, že „(...) *pracovní kolektivy by měly být vyvážené stejně jako je život kolem nás (...)*“ (Šneberger in Tůmová, 2009, s. 25), je zcela zjevné, že co do poměru mužů a žen je prostředí školy značně nevyrovnané, a v porovnání s podílem mužů a žen v životě nepřirozené.

Urbánek (2004, s. 124) vnímá klima učitelského sboru jako součást klimatu celé školy. Dále uvádí, že „(...) *zejména v prostředí základních škol mohou mít profesní sociální vztahy mezi učiteli určující a zásadní vliv na kvalitu celkového klimatu školy, potažmo na obecné efekty školního vzdělávání.*“ Pro celkově širší pohled na feminizaci, jakožto determinant sociálního klimatu, se v následujících řádcích budeme věnovat vlivu feminizace souhrnně na klima celé školy.

Klima školy je „*sociálně-psychologickou proměnnou, která vyjadřuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole tak, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci, příp. zaměstnanci školy. Součástí klimatu školy je např. klima učitelského sboru, klima školních tříd, celkového prostředí školy atd.*“ (Průcha et. al., 2003, s. 100)

Existuje řada faktorů ovlivňujících klima školy a různé pohledy na jejich třídění. My se pro naši práci zaměříme na dělení dle Pelikána (2005, in

⁵⁰ A. Adler nazval podobné vymaňování chlapců ze závislosti na požadavcích žen *maskulinním protestem*.

Malaníková, 2010, s. 21), který rozlišuje *faktory objektivní a subjektivní*. Objektivní faktory vyplývají z charakteru školy jako instituce (region, architektura školy, forma školy, organizační znaky školy, obsah výuky ad.). Naopak subjektivní faktory klimatu školy záleží více na lidském faktoru (velikost školy, její typ, složení učitelského sboru – včetně feminizace a věkové vyváženosti sboru, osobnost učitele, osobnost žáka, kvalita managementu školy a další). (Pelikán, 2005; Prášilová, 2006 in Malaníková, 2010, s. 21-26) Je zcela zjevné, že ve vztahu k feminizaci jsou klíčové faktory subjektivní.

Dle Wallance (1991) „(...) *ve školství a zejména na ZŠ hraje stále velký vliv feminizace sboru. V takovémto sboru z objektivních důvodů převládají spíše osobní vztahy nad věcnými a to má svůj vliv na klima školy.*“ Podíl učitelů a učitelek je v odborné diskusi vnímán jako jeden z činitelů do značné míry ovlivňujících klima školy. V diskusích s vyučujícími nad tématem feminizace často zaznamenávám vnímání feminizace, jakožto činitele klimatu školy. Tyto výroky vyučujících mají podobnou charakteristiku a je možné je shrnout takto: Stav blížící se pohlavní homogenosti pracovníků v učitelském sboru není příliš pozitivní ani žádoucí. V důsledku toho dochází k úpadku kabinetové kultury a pohled na edukační proces je více stereotypní.

Domnívám se, že pohlavní resp. genderová vyváženost v sobě nese potenciál větší pestrosti a záruky zdravějšího klimatu školy. Muži-učitelé mohou vnést do školního prostředí nový pohled na přístup k žákům, procesu vyučování, způsobům řešení výchovných potíží, avšak i změnu obsahu komunikace mezi vyučujícími, potažmo i změnu samotného kurikula podporující v současnosti více femininní prvky edukace. Potenciál větší genderové vyváženosti vnímám jako možnost většího přiblížení se realitě života mimo zdi školní instituce, což je stav vnímaný příznivě jak pro samotný edukační proces, tak v komplexním pohledu především pro klima školy.

V souvislosti s klimatem školy, resp. klimatem učitelského sboru můžeme jako jeden z dalších důsledků vysoké feminizace učitelství vnímat **pocit osamocенosti mužů ve sboru**, který můžeme nazvat fenoménem „bílé vrány“ (viz kapitola 2.3.3).

Pokud se podíváme na statistiky podílu učitelů a učitelek na základních školách, na 30členný pedagogický sbor vychází v průměru jen 5 mužů-učitelů. Pokud se muž vyskytuje mezi vyučujícími 1. stupně, bývá zpravidla jediným svého pohlaví. Vzhledem k minoritnímu postavení mužů-učitelů na základních

školách je pak zcela pochopitelný jejich pocit osamocení v ženském kolektivu. Muži-učitelé tak často postrádají oporu v podobě dalšího mužského pohledu při řešení výchovných potíží. V rámci diskusí kolegyně se pohybují mimo oblast konverzovaných témat, což je dostává do jisté míry „mimo hru“. Učitel pražské základní školy a gymnázia Petr Naske (2009) též uvádí, že je na něj, jakožto jednoho ze čtyř mužů-učitelů ve čtyřicetičlenném pedagogickém sboru kladen větší nápor v rámci očekávání od mužské role: „*Jseš chlap, máš větší autoritu, ty si s tou problémovou 7. B poradíš.*“. V důsledku toho se pak častěji stává spoluřešitelem většího množství výchovných situací, dostává výchovně komplikovanější třídy atd. Další oblastí je též problematická pozice muže-učitele při prosazování mužského pohledu při společném rozhodování (např. tvorba kurikula, pohled na výchovnou oblast, volba edukačních strategií atd.). „*Jako jediný muž na poradě mezi 29 ženami se svým odlišným chlapečským pohledem těžko obstoju.*“. (Naske, 2009)

Tomuto tématu (profesní spokojenosti mužů-učitelů v prostředí české školy) bude další pozornost věnována v praktické části naší práce.

Posledním důsledkem feminizace učitelství, kterému budeme v rámci naší práce věnovat pozornost je **nízké celospolečenské ohodnocení učitelské profese** v sobě zahrnující **nízké finanční ohodnocení**. Tématu platů učitelů jsme se v naší práci již věnovali. Považuji za důležité jej zmínit i na tomto místě.

Jako o důsledku masivního zaměstnávání nekvalifikovaných žen na místa učitelek v obdobích 1. a 2. světové války hovoříme o deprofesionalizaci učitelského povolání vedoucí k celkovému snížení všeobecně vnímané prestiže učitelství. Pokud uvažujeme, že prestiž povolání je do jisté míry ve vztahu s finančním ohodnocením, můžeme se domnívat, že vyšší podíl žen ve školství se odráží na výši finančního ohodnocení práce vyučujících. (Smetáčková et. al., 2005, s. 29)

Popisovaný pohled dokresluje i výrok V. Šnebergera z našeho společného rozhovoru dne 25. února 2009: „*(...) učitelky se přirozeně kvůli platům tolik nebouří. Dá se očekávat, že ženy budou daleko méně organizovat stávky a boje za zvýšení platů, než muži. Je pravděpodobné, že se ženy s platem daleko lépe smíří, než muži.*“.

Obecně se setkáváme s fenoménem, kdy vyšší podíl žen v určitém odvětví je v přímém vztahu s nižším ohodnocením tohoto povolání. Nízké finanční ohodnocení práce vyučujících tak můžeme do jisté míry považovat jak za příčinu, tak i za důsledek feminizace učitelství.

EMPIRICKÁ ČÁST

Diplomová práce má teoreticko-empirický charakter. Cílem teoretické části práce bylo přiblížení feminizace jako celospolečenského sociálního jevu a jeho následná specifikace ve školské oblasti. Sledoval jsem vývoj a míru feminizace na školách jednotlivých úrovní a typů, komparoval stav u nás se situací ve vybraných zemích. Dále jsem analyzoval příčiny tohoto fenoménu a jeho možných důsledků. Teoretická část tak umožnila celkově hlubší pochopení tématu feminizace v historicko-sociálním a sociálně-psychologickém rámci a vytvořila teoretické základy pro část empirickou. V té budu zkoumat sociální jev feminizace učitelské profese prostřednictvím zúčastněného pohledu dotazovaných mužů-učitelů a žen-učitelek na tuto problematiku.

4 Teoretický rámec výzkumu

Následující část diplomové práce bude věnována představení teoretického rámce výzkumu – zdůvodnění výběru výzkumné strategie a konkrétní metody sběru dat. Ty v rámci jednotlivých kapitol pro jejich lepší uchopení i stručně představím. Dále zde představím cíle výzkumu a jednotlivé výzkumné otázky, které budou pomyslnými „směrnicemi“ k naplnění těchto cílů. Čtenáři/ce představím i průběh samotné realizace výzkumu a především následovná výzkumná zjištění, kterým bude věnována pozornost největší.

4.1 Výzkumná strategie

V sociálním výzkumu, kterému se v rámci empirické části budu věnovat, rozlišujeme obecně dvě základní výzkumné strategie – **kvantitativní** a **kvalitativní**. Jedná se o zcela rozdílné přístupy.

Kvantitativní přístup předpokládá, že „(...) *fenomény sociálního světa, které činí předmětem zkoumání, jsou svým způsobem měřitelné, či minimálně nějak tříditelné, uspořádatelné – kvantifikovatelné.*“ (Reichel, 2008, s. 40). Švaříček (2007, s. 22-23) uvádí, že podstatou kvantitativního výzkumného přístupu je výběr jasně definovaných proměnných, sledování jejich rozložení v populaci a měření vztahů mezi nimi.

Oproti tomu **kvalitativní přístup** představuje řadu rozdílných přístupů, pomocí nichž se výzkumník/ice snaží porozumět zkoumanému sociálnímu problému. Jedná se o „(...) *nenumerické šetření a interpretace sociální reality.*“ (Disman, 1993, in Reichel, 2008, s. 40) Jedním z cílů kvalitativního výzkumu je

vytvořit obraz zkoumaného fenoménu v co možná nejkomplexnější podobě, včetně podob a jeho vztahů s dalšími aspekty. Údaje jsou získávány prostřednictvím hlubšího a delšího kontaktu se zkoumaným subjektem ev. terénem. (Reichel, 2008, s. 40-41)

Hlavní rozdíly mezi kvalitativní a kvantitativní strategií jsem pro lepší přehlednost shrnul do tabulky níže.

Tabulka 3: Rozdíly mezi kvantitativní a kvalitativním přístupem

Kvantitativní přístup	Kvalitativní přístup
extenzivní šetření zkoumané skutečnosti	intenzivní šetření zkoumané skutečnosti
dedukce: nejprve formulace vztahů, pak sběr dat	indukce: nejprve sběr dat, pak formulace vztahů
zkoumání předpokládaných vztahů, ověřování hypotéz	identifikace vztahů, vytváření nových hypotéz
zkoumání několika aspektů u mnoha objektů	zkoumání mnoha aspektů u mála objektů
postup předem naplánován projektem zkoumání	postup flexibilně reaguje na zjištěné informace
získávání údajů vysoce standardizované	získávání údajů značně nestandardizované
sběr a analýzu dat lze provést poměrně rychle	sběr a analýza údajů jsou většinou časově náročné
po výzkumu výběrového souboru sběr dat končí	sběr dat končí po teoretickém nasycení
vyhodnocování dat po ukončení jejich sběru	vyhodnocování dat v průběhu jejich sběru
statistické zpracování dat nezbytné	využití statistiky minimální až nulové
kvantifikace dat, unifikace výpovědí vysoká	výpověď nekvantifikovaná, jedinečná, obrazná
zobecnění výsledků možné a očekávané	zobecnění výsledků problematické, spíše nemožné
výsledky relativně nezávislé na výzkumníkovi	výsledky mohou být ovlivněny výzkumníkem
testuje validitu porozumění zkoumanému problému	pomáhá porozumět zkoumanému problému
závěry někdy příliš abstraktní pro konkrétní podmínky	dobré poznání konkrétních podmínek a situací

(Reichl, 2008, s. 41)

Zkoumané téma feminizace učitelské profese – jeho vnímání zúčastněným pohledem učitelek a učitelů je do značné míry psychologicky interní a značně subjektivní záležitostí. Pohled jednotlivých učitelů/-ek se liší v mnoha aspektech a přesné vymezení a následné kvantifikování jednotlivých témat by bylo značně

komplikované, ba nemožné. Zároveň se domnívám, že by parcelace a následná kvantifikace zkoumaného tématu vedly k celkově zploštěnému zjištění.

Mým obecným cílem bude doplnit a možná i „okořenit“ obecně-teoretický a často objektivizovaný pohled na téma feminizace učitelské profese dalším pohledem. Pohledem konkrétním, subjektivním, vycházejícím z přímé zkušenosti učitelů/-ek na základě jejich každodenně prožívané pracovní reality.

Mé pomyslné výzkumné „cestování“ si nebude klást ambice zmapování a přesného popsání rozlehlosti a struktury doposud nejasně vytyčeného území zvaného feminizace učitelské profese. Budu se naopak snažit provést několik „výzkumných vrtů“ na různých a na základě odůvodněného výběru zvolených, územích a ty pak podrobovat následné analýze společných strukturálních znaků.

Výše jmenované argumenty jsou jasnými „ukazateli“ směřujícími k volbě prozkoumávání mé „cesty“ kvalitativní výzkumnou strategií.

Nyní si představme cíle mého výzkumného směřování.

4.2 Cíle výzkumu, výzkumná otázka

Pro empirickou část jsem stanovil tři **výzkumné cíle**. Ty můžeme chápat jako tři tematické roviny, jejichž „terén“ a jeho strukturu se budeme snažit co nejlépe prozkoumat a následně směřovat k vydefinování a popsání jejich společného průniku – tématu feminizace učitelské profese.

1. **Odkrýt a analyzovat odlišné a shodné motivy volby učitelského povolání u učitelek a učitelů na 1. stupni ZŠ.**
2. **Popsat profesní spokojenost dotazovaných vyučujících 1. stupně ZŠ a zjistit odlišné faktory spokojenosti učitelů od učitelek.**
3. **Prozkoumat, jak učitelé a učitelky vnímají pohlavní, resp. genderové složení učitelské populace 1. stupně ZŠ.**

Ze stanovených cílů vychází **hlavní výzkumná otázka**, která byla formulována takto: **Jaký vliv má faktor pohlaví na motivy volby učitelské profese, profesní spokojenost a samotné percipování jevu feminizace učitelské profese?**

Pro hlubší prozkoumání tří stanovených tematických rovin (motivaci volby učitelství, profesní spokojenost a percipování tématu feminizace) budou sloužit **specifické výzkumné otázky (SVO)**, které jsem rozpracoval do tří tematických oblastí vycházejících z výzkumných cílů

1. Motivy volby učitelské profese:

SVO1. Jaké motivy uvádí učitelé a učitelky 1. stupně ZŠ ohledně jejich volby učitelské profese?

SVO2. Liší se uvedené motivy volby učitelské profese u učitelů a učitelek – v jakých ohledech?

SVO3. Setkali se dotazovaní s reakcemi okolí vykazující znaky genderově stereotypního vnímání v souvislosti s volbou učitelské profese (resp. studia učitelství) a výkonu samotné profese? S jakými?

2. Oblast profesní spokojenosti:

SVO1. Jaké faktory ovlivňující profesní spokojenost dotazovaní vyučující uvádějí?

SVO2. Liší se uvedené faktory dle pohlaví dotazovaných vyučujících, popř. jak?

SVO3. Liší se uváděné výhody a nevýhody učitelského povolání dle pohlaví dotazovaných, popř. jak?

3. Percepce jevu feminizace učitelské profese

SVO1. Jaké hlavní příčiny feminizace učitelské profese vyučující uvádějí?

SVO2. Jaké nevýhody nerovnoměrného zastoupení mužů-učitelů a žen-učitelek na 1. stupni ZŠ vyučující uvádějí? Shledávají i nějaké výhody? Jaké?

SVO3. Vnímají dotazovaní vyučující odlišnosti ve stylu výuky a výchovném přístupu mužů-učitelů od žen-učitelek? Jaké?

SVO4. Jak dotazovaní vyučující reflektují vliv nerovnoměrného podílu učitelek a učitelů na klima učitelského sboru, resp. klima školy.

4.3 Metodologie výzkumného šetření

V předchozích kapitolách jsem odůvodnil volbu kvalitativního výzkumného přístupu a specifikoval výzkumné cíle práce. Nyní se budeme věnovat konkrétní metodě sběru dat, která nás povede k naplnění stanovených cílů.

Stejně jako kvantitativní přístup nabízí poměrně širokou škálu metod sběru dat - *dotazník, pozorování, interview, test* a další. (Chráska, 2007, s. 151-184). Podobně je tomu i v případě kvalitativního přístupu, kde můžeme dle Švaříčka (2007, s. 142-202) z metod sběru dat volit z *hloubkového rozhovoru, skupinového rozhovoru, zúčastněného pozorování, triangulace, nebo pořizování videozáznamu*. Metody kvalitativního výzkumu se dle jednotlivých škol a přístupů liší, výše zmíněné jsou však obecně pokládány za nejrozšířenější.

Vzhledem k cílům výzkumu a zkoumaného tématu mé práce jsem se rozhodl pro **metodu hloubkového rozhovoru**. Tedy metodu, která zjišťuje a zaznamenává individuální pohled a zkušenost dotazovaného v rámci určeného tématu. Zaznamenané postoje pak umožňují vytvořit si komplexnější náhled na dané téma skrze postupné skládání jednotlivých střípků do celkové mozaiky a následně tak vytvořit nový obraz tématu. Individuální přístup, na kterém je rozhovor postaven umožňuje získat poměrně široký pohled včetně informací osobnějšího charakteru, ke kterým bych se v rámci např. kvalitativních metod propracovával podstatně hůře.

V následující kapitole se budu věnovat teoretickému rámci metody hloubkového rozhovoru.

4.3.1 Metoda hloubkového rozhovoru

Rozhovor je v rámci kvalitativního přístupu nejčastěji používanou metodou sběru dat. Můžeme jej definovat jako nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem prostřednictvím několika otevřených otázek. (Švaříček, 2007, s. 159)

U hloubkového rozhovoru běžně rozlišujeme dva základní typy – **polostrukturovaný rozhovor**, vycházející z předem připraveného schématu témat a otázek a **nestrukturovaný (narativní) rozhovor**, který se zpravidla odvíjí od jedné, předem připravené výzkumné otázky a dále jen od informací poskytnutých dotazovaným. (Švaříček, 2007, s. 160)

Narativní rozhovor je obvykle využíván na poli psychologickém, kde se snažíme postupně „rozloupávat slupičky“ jednotlivých vrstev dotazované osoby a dostávat se k jádru zkoumaného problému daného jedince.

Pro účely mého výzkumu lépe vyhovuje polostrukturovaný rozhovor, který je úžeji vymezen předem specifikovanými tématy a připravenými otázkami, což

umožňuje přehlednější a snazší analýzu realizovaných rozhovorů a tvorbu samotných výzkumných závěrů. Zároveň rozhovor svou „polostrukturovaností“ poskytuje dostatek prostoru pro rozvinutí předem neočekávaných témat, která dotazovaný otevře, což vše dále přispívá k rozšíření celkové pestrosti získaných dat.

Vedle výše zmiňovaných předností hloubkového rozhovoru existují i jisté zápory a úskalí, které jsem coby výzkumník musel zvažovat a při samotném realizování mít na paměti. Metoda rozhovoru patří celkově k časově a organizačně velmi náročným způsobům sběru dat - samotná příprava, realizace, přepis a analýza má časově i personálně poměrně velké nároky. Nelze si proto klást ambice širokého vzorku respondentů, jako je tomu např. u dotazníku. Slouží především ke „zmapování“ a rozšíření pohledu do dané problematiky.

Metoda rozhovoru má poměrně velké nároky na osobnost tazatele, který musí být osobně zralý, schopen navázat s dotazovaným kontakt postavený na otevřenosti, celkové lidskosti a navodit pocit bezpečí. Jako tazatel bych měl být schopen se naladit na osobu dotazované/ho, zrcadlit jej/ji (co do nonverbální komunikace, emocí, způsobu řeči, intonace...), avšak během celého rozhovoru zůstat pevně v roli osoby vedoucí rozhovoru.

Aby rozhovor plynul co nejpřirozeněji (v ideálním případě navodil atmosféru příjemné konverzace, co nejvíce se přibližující té neformální) je dobré nedržet se striktně pořadí připravených otázek, ale reagovat na témata, která během rozhovoru dotazování otevírají, a v rámci zkoumaných oblastí na ně navazovat těmi připravenými. Touto cestou se nám otevírají pomyslné dveře za širším poznáním, než bylo leckdy předem očekáváno. Během toho musí mít zároveň výzkumník či výzkumnice představu o celkovém směřování rozhovoru a průběžně analyzovat, zda jsou naplňovány vytyčené výzkumné cíle. Úkolů, které je v daný okamžik potřeba plnit, je tedy poměrně mnoho.

Dalším často diskutovaným bodem je též skutečnost, že rozhovory jsou pro jejich následovně lepší zpracování a analýzu zpravidla nahrávány. Zde musíme mít též na paměti, že samotné nahrávání zkresluje a trvá přibližně čtvrt hodiny, než se dotazovaný/á uvolní. V úvodu je tedy dobré otevřít obecná témata, která navodí uvolněnější atmosféru, nežli se pustíme do připravených otázek ke zkoumanému tématu. Při samotné analýze rozhovoru je pak nutné zvažovat, zda dotazovaný/á odpovídal/a autentičtěji za sebe a jedná se tak o relevantní data.

V mém případě bylo ve hře ještě jedno riziko, na které jsem musel pamatovat. Jelikož jsem do tématu – coby student učitelství 1. stupně ZŠ, budoucí muž-učitel, kterého se téma feminizace osobně dotýká – osobně zainteresovaný, musel jsem si hlídat svou nestrannost. V opačném případě by můj osobní vztah k tématu mohl ovlivňovat samotný průběh rozhovoru a zkreslovat jejich následovnou analýzu.

Přesto nelze zapřít fakt, že pokud realizuje rozhovory muž-budoucí učitel, tak to bude mít na průběh sběru dat určitý vliv. Vlivu osobnosti realizátora kvalitativního výzkumu se však nelze vyhnout nikdy. To, zda se jedná o ženu, muže, osobu starší, mladou, tematicky zainteresovanou, nezasvěcenou atd. má vždy na nashromážděný materiál jistý dopad. Jak ve smyslu ovlivnění respondenta, tak vzhledem k tomu, jak volím otázky, atd.

V následující kapitole představím samotný proces realizace kvalitativního rozhovoru této diplomové práce.

4.4 Realizace kvalitativního výzkumu

Kvalitativní výzkum zvoleného tématu byl realizován od ledna do dubna 2012. Samotný průběh by mohl být rozdělen do těchto částí – plánování a teoretická příprava, sběr dat, přepis a čištění dat, analýza a kódování získaných dat, syntéza kódovaných dat a jejich interpretace.

Fáze plánování zahrnovala volbu výzkumného vzorku, který byl tvořen 8 vyučujícími 1. stupně ZŠ - 4 učitelky a 4 učitelé (*viz tabulka v příloze č. 12*). Důvodem volby vyučujících se zaměřením na 1. stupeň ZŠ byla větší specifičnost postavení muže na tomto stupni, nežli na vyšších stupních. Dalším z důvodů bylo mé studijní zaměření. Výběr jednotlivých respondentů/ek vycházel z jejich pohlaví, věku, délky praxe a zaměření (ročník, klasická/alternativní škola). Vzorek zahrnuje z důvodu jeho vyváženosti v rovnoměrném poměru zástupce, muže-učitele a ženy-učitelky. Prioritou výzkumu bylo tedy zjistit pohled zástupců/kyň obou pohlaví v rovném zastoupení, nikoliv v zastoupení reprezentující reálný podíl učitelek a učitelů 1. stupně ZŠ. Dále jsem při volbě vhodných respondentů/ek do mého výzkumného vzorku kladl důraz na to, aby vzorek zahrnoval učitele i učitelky podobného věku, délky praxe i oblasti působení (většinou dva zástupci téže školy, popř. téhož regionu). Při vytváření výzkumného vzorku bylo taktéž důležité, aby dotazované učitelky byly ze školy, ve které působí muž na 1. stupni a měly tedy přímou osobní zkušenost s mužským

kolegou. Ve vzorku se vyskytují i dva vyučující Montessori školy. Cílem zde bylo rozšíření pohledu na zkoumané téma očima vyučujících mimo hlavní pedagogický proud.

U většiny dotazovaných učitelů a učitelek jsem realizoval i pozorování jejich výuky, které mi pomohlo doplnit si pohled na osobnost dotazované/ho. Pozorování mi dále umožnila dotvářet si představu o sledovaných rozdílnostech edukačního procesu v závislosti na pohlaví vyučujícího a v neposlední řadě pomohlo k celkově lepšímu a bližšímu navázání kontaktu s dotazovaným/ou učitelem/kou, což se projevilo při samotné realizaci rozhovoru.

Velikost výzkumného vzorku vyučujících byla volena na základě podobných výzkumů (např. Smetáčková, 2002) a s ohledem na časovou náročnost realizace, přepisu a analýzy dat a časové možnosti rozvržení mého výzkumu.

Rozhovory byly realizovány v domácím prostředí dotazovaných nebo tazatele, kabinetu/třídě po skončení vyučování nebo v klidné části kavárny.

Samotný průběh rozhovorů se odvíjel od připraveného schématu tazatelských otázek (*viz příloha č. 13*). Jejich pořadí však bylo aktuálně pozměňováno na základě směru toku rozhovoru. Způsob kladení a samotné znění otázek se odvíjel od dané osobnosti a jejím stylu komunikace tak, aby co nejvíce rezonovaly s jejím stylem mluvy. Mým cílem bylo, aby se rozhovor pocitově co nejvíce přiblížil přirozené konverzaci, ale zároveň směřoval k naplnění stanovených cílů a udržel si nestrannost pokládání otázek.

Při realizaci rozhovoru jsem musel zohledňovat vliv nahrávání rozhovoru na celkové uvolnění a pocit bezpečí dotazované/ho. Zpravidla byl diktafon zapnut ještě ve chvíli neformální konverzace, aby se dotazovaný/á více uvolnil/a a na samotné otázky k tématu odpovídal/a co nejautentičtěji.

Na závěr rozhovoru jsem vždy včlenil zpětnovazební otázky: „Jaký máte z našeho rozhovoru pocit? Co si z něj odnášíte?“. Těmito otázkami jsem si zjišťoval vnímání samotného výzkumu dotazovaným/ou respondentem/kou a jeho/její angažovanost v daném tématu. V neposlední řadě byla pro mě i důležitá informace, zda byl společně strávený čas rozhovorem přínosný a obohacující nejen pro mě – moji práci, ale i pro dotazované.

Průměrná délka rozhovorů byla 1,25 hodiny (od 50 minut do 2,5 hodiny).⁵¹

Všechny rozhovory byly se svolením dotazovaných nahrávány a následně doslovně přepisovány (*ukázka přepisu rozhovoru viz příloha č. 14*).

Po přepisu jsem rozhovor „očistil“ od parazitních slov a následně obsahově analyzoval. Výroky dotazovaných vyučujících týkající se některých z okruhů témat jsem postupně označoval a následně barevně odlišoval dle oblasti, kterou obsahově naplňovaly. Po identifikaci a ohrazení jednotlivých výroků jsem výroky kódoval a sumarizoval do jednotlivých tematických podskupin tvořící obraz celého zkoumaného tématu. Zde jsem hledal společné znaky jednotlivých výroků a z toho následovně utvářel závěry pro jednotlivé tematické oblasti mého výzkumu. Těm se budu věnovat v následující kapitole.

4.5 Výzkumná zjištění a analýza

V rozhovorech s vyučujícími byly zkoumány tyto tematické oblasti:

- **Motivy volby učitelské profese**
- **Oblast profesní spokojenosti**
- **Percepce jevu feminizace učitelské profese**

V následujících třech kapitolách se budeme postupně věnovat obsahové analýze rozhovorů vycházející z jednotlivých tematických oblastí.

4.5.1 Motivy volby učitelské profese

Prvním cílem mého výzkumu bylo zjistit, **jaké motivy uvádí učitelé a učitelky 1. stupně ZŠ ohledně jejich volby učitelské profese?**

Zkoumání oblasti motivů volby učitelské profese jsem zvolil proto, že období volby profese/oboru dalšího studia vnímám pro vznik feminizace jako zcela zásadní. Zajímalo mě, jak v našem souboru dotazovaných osob hrálo v tomto ohledu roli jejich pohlaví.

Pro samotnou volbu učitelské profese je zcela pochopitelně zásadní období volby studia učitelství. V analýze se proto budu podstatně více věnovat motivům volby studia učitelství, tedy: „Co mě vedlo k tomu zvolit si obor učitelství?“ (ev. učitelství 1. stupně ZŠ), na které pak často navazuje volba učitelské profese.

⁵¹ Celkový, čistý čas záznamů rozhovorů byl 10 hodin zaznamenaný na 141 normostranách jejich přepisu.

Pojďme se nyní podívat, jaké motivy volby sehrály roli v tom, že se dotazovaní rozhodli studovat obor učitelství.

U některých dotazovaných se objevoval **vztah k učitelské profesi už v mládí**. „Už v tý 9. třídě to fungovalo, že jsem do 5. B chodil učit matematiku. V sociální skupině jsem býval vedoucí.“ (Petr, 63 let); „Já jsem celou dobu dělal vedoucího, jezdil na tábory a vedl kroužky, oddíly. Takže já jsem k tomu organizování a vedení dětí byl vedený už od mlada. Od osmý třídy, jsem pracoval s dětma.“ (Aleš, 45 let)

Na jiné dotazované měl při rozhodování ke studiu učitelství **vliv okolí**. „V podstatě to byla opravdu náhoda. Protože šla moje nejlepší kamarádka, takže jsem se nechala takhle strhnout.“ (Anna, 23 let)

Vliv okolí můžeme ještě dále rozlišit na **vliv vzoru, v bezprostřední blízkosti dotazovaných**. „Měl jsem vzor – v rodině. Silný učitelský vzor! Pan řídící, můj strýc. Metr devadesát, sto kilo... Režisér ochotnické divadelní společnosti, příležitostný malíř, rybář a hlavně pan řídící! Na malotřídkách! Takže... prostě, to, to... byl člověk. Už i jako dítě jsem litoval toho, že bydlím v Liberci a máme hromadu ženskejch a nemůžu mít pana řídícího P. – že to byl vzor – živoucí a obrovský.“ (Honza, 38 let); „Na střední jsem zvažoval jestli stavárna – to je obor taťky - nebo zase učitelství - to je obor mamky. A myslím si, že rozhodlo to, že učitelina je trošku živější. (...) Odmala jsem chodil za maminou, ta byla pedagožka, takže jsem nějakým způsobem s těma dětma vyrůstal.“ (Jan, 28 let) U jednoho dotazovaného se objevil i vliv negativního pedagogického vzoru. „My jsme měli jednu hrozně protivnou třídní učitelku – prototyp takový semetriky. Tam jsem se rozhodl, že to budu dělat líp. Že budu učit líp! Prostě jsem byl od 5. třídy rozhodnutý.“ (Aleš, 45 let)

Další podobou vlivu okolí na rozhodnutí dotazovaných byl **vliv názoru a postojů blízkého okolí**. „Já jsem nechtěl být učitelem. (...) Já se sám přihlásil na obor umělecký kovář. (...) Ředitel, když zjistil, že jsem nebyl na těch přijímacích, tak mě prostě nafackoval a řekl mi, že budu prostě učitelem!“ (Petr, 63 let); „A tenkrát ta psycholožka řekla, kam chci jít. A já říkala, že nevím, v tom gymnasiu na tom druháku. Ale asi s těma dětma bych chtěla – asi ten pajďák. A ona řekla: „Ty na to máš, můžeš!“ (Eva, 49 let); „Měli jsme tam jednu profesorku a ta říkala, ať si udělám alespoň ped'ák, ať tu vejšku mám. No a tehdy jsem začala nad tím pedagogickým směrem přemýšlet. V podstatě jsem původně nikdy neměla ambice být učitelka. (...) Takže ona mě nasměrovala tím pedagogickým směrem.“ (Jarmila, 33 let)

Dalším z motivů volby učitelství, který se ve výpovědích dotazovaných vyučujících objevoval, byl **zájem o obor, chuť pracovat s dětmi na 1. stupni**. „No, protože tam bylo všechno a já jsem vůbec nějak specializovaná na něco nebyla. Tohleto se mi zdálo prostě nejpestřejší. A ta pestrost mě odjakživa na tom brala.“ (Marie, 56 let); „Mě to taky oslovilo – ty děcka. A proč zrovna tyhle malinký? No protože stačí malinko a člověk je fakt utáhne na málo.“ (Jan, 28 let)

V procesu rozhodování nad volbou studia učitelství u některých dotazovaných sehrála roli též **relativní snadnost přijímacích zkoušek a studia**. „Tak to bylo takový nejmenší zlo. (...) Byla jsem bez přijímaček a věděla jsem, že tahle škola mi to umožní. Takže jsem věděla, že tam bez nějakýho stresu rovnou nastoupím. (...) Že to nebude pro mě nic extra těžký.“ (Anna, 23 let); „Jsem chtěla pokračovat, ve studiích... A zdálo se mi to neoptimálnější. Že by to mohlo být nejschůdnější. Tady to se mi zdálo pestrý a živý... a zvládnutelný. Že to prostě nebude bolet“ (Marie, 56 let)

V motivech volby učitelství se objevily i ryze **praktické důvody – dostupnost školy**. „Jsme se stěhovali do Liberce a tohleto přišlo jako jediná možnost – učitelství.“ (Anna, 23 let)

Mezi výpověďmi dotazovaných učitelů a učitelek se objevily i další specifické motivy. Jeden z dotazovaných se rozhodl pro učitelství mj. z důvodu **lepší připravenosti na rodičovství**: „... že jednou chci bejt dobrej tatka pro své děti.“ (Jan, 28 let)

V rozhovorech se obecně ukazuje pestrá škála uváděných motivů volby učitelství. Řada motivů (jako např. vliv okolí, vztah k oboru a práci s dětmi, snadnost přijímacích zkoušek) se objevovala v rozhovorech častěji. Další ojediněle se vyskytující specifické motivy (jako např. dostupnost školy, specifické výhody pro osobní život učitele v podobě lepší připravenosti na rodičovství) nám dávají tušit, co vše v procesu volby oboru vzdělávání/zaměstnání hraje roli a jak různorodé motivy mohou být.

Na tomto místě se též nabízí srovnání analyzovaných motivů volby oboru vzdělávání s motivy, které byly analyzovány a kategorizovány výzkumem Genderové aspekty přechodu žáků a žákyň mezi jednotlivými vzdělávacími stupni (Smetáčková, 2005, s. 90 – 100). Zmiňovaný výzkum zaměřený na genderovou segregaci zkoumal motivy volby žáků a žákyň feminizovaných a maskulinizovaných oborů VŠ a VOŠ. (viz kapitola 2.3.2) Přestože výzkum

nebyl primárně zaměřen jen na obor učitelský, jako je tomu v případě mého výzkumu, objevuje se v oblasti motivů volby oboru vzdělávání více shod.

V obou výzkumech uvádějí motivy volby spočívající v zájmu o obor, vlivu širšího okolí, dlouhodobém vztahu k obsahu oboru a v náročnosti přijímacích zkoušek.

Uváděný výzkum analyzuje i motivy, které v mém výzkumu nebyly zaznamenány. Těmi jsou: pokračování v oboru předchozího vzdělávání, otázka uplatnění, prestiž, perspektiva dané profese a délka a forma studia.

Vliv předchozího oboru vzdělávání by se dal v mém výzkumu zcela jistě též očekávat. Avšak žádný dotazovaný nebyl absolventem SOŠ pedagogické, proto tento motiv dotazování neuváděli. To, že se otázka uplatnění, prestiže a perspektivy v rozhovorech mého výzkumu neobjevovala, si spojuji s tím, že výzkum Smetáčkové (2005) nebyl zaměřen jen na obor učitelství, se kterým otázka prestiže a perspektivy nebývá tolik často spojována.

Naopak v mém výzkumu jsem analyzoval motivy, které výzkum Smetáčkové (2005) neuvádí. Těmi je vliv dostupnosti školy a specifické osobní výhody pro život dotazovaných (benefity pro roli rodiče). Komparace obou výzkumů potvrzuje hlavní, nejčastěji uváděné motivy volby, zároveň ukazuje na celkovou pestrost faktorů, které v samotném procesu volby oboru studia/povolání hrají roli. Oblast motivů volby tématem takřka nevyčerpatelným.

Předmětem mého zkoumání bylo též, zda se uvedené motivy volby učitelské profese u učitelů a učitelek liší – a popř. v jakých ohledech.

U dotazovaných vyučujících jsem neshledal natolik zásadní rozdílnosti motivů volby učitelské profese u učitelek a učitelů, aby je bylo možné interpretovat a zobecňovat z genderového aspektu.

Fakt, že pohlaví dotazovaných nemělo vliv na jejich motivy volby, vnímám jako zajímavý výsledek, jelikož jsem rozdíly u učitelů a učitelek do jisté míry očekával. Relativní shoda motivů volby učitelek a učitelů je však dle souhrnu uvedených motivů zcela logická – zájem o obor, vztah k práci s dětmi, vliv okolí atd. jsou zcela pochopitelně shodné jak pro muže, tak i pro ženy.

V oblasti motivů volby učitelského povolání se ukázal jako nejzásadnější vliv okolí. Zde bych rád zdůraznil, jak zásadně může uchazeče o studium na střední/vysoké škole ovlivnit názor přátel, rodiny, učitele, pohled širší společnosti. Důkazem toho je i příklad Evy, Petra a Jarmily.

Jelikož se všichni dotazovaní rozhodli ke studiu a později k vykonávání učitelství, je zřejmé, že na ně případné negativně-genderově zabarvené reakce okolí neměly zásadní vliv. Zajímavé by však bylo zkoumání toho, jak velkou část potenciálních uchazečů o studium učitelství (zejména na nižších edukačních stupních) vedly genderově-stereotypní a odrazující reakce okolí k nenaplnění přání studia učitelství.⁵²

Poslední ze zkoumaných oblastí tématu motivů volby učitelství byla genderová podmíněnost reakcí okolí v souvislosti s volbou učitelství. Konkrétně jsem zkoumal, **zda se dotazovaní setkali s reakcemi okolí vykazující znaky genderově stereotypního vnímání v souvislosti s volbou učitelské profese (resp. studia učitelství) a výkonu samotné profese a s jakými.**

V souvislosti s volbou studia/profese učitelství se část dotazovaných setkávala s **pozitivními – podporujícími reakcemi**. Zde dotazovaní zmiňovali to, *že rodiče oceňovali, že jejich dítě bude mít vysokoškolské vzdělání*, nebo že se *jejich potomek bude věnovat povolání, které vnímají jako smysluplné* (popř. povolání, kterému se rodiče věnují sami). Někteří dotazovaní se naopak setkávali s **negativními – odrazovacími reakcemi**. Okolí nejčastěji argumentovalo *nízkým finančním ohodnocením, velkou psychickou náročností a malou možností profesního růstu*.

Typy reakcí okolí se u dotazovaných učitelů od dotazovaných učitelek výrazně nelišily, přesto však některé reakce vykazovaly jisté známky genderově stereotypního jednání okolí. Jedna z takových reakcí se týkala **nízkého finančního ohodnocení**. Ta se vyskytovala pouze u dotazovaných mužů-učitelů, kde bylo nízké finanční ohodnocení někdy spojováno i s vnímanou mužskou-živitelskou rolí. „*Spousta lidí si myslí, že se budeme potýkat s nouzí. To je prostě*

⁵² Zmiňovanému tématu se podrobněji věnuje již výše citovaný výzkum *Genderové aspekty přechodu žáků a žákyň mezi vzdělávacími stupni* (Smetáčková ed., 2005); na základě výsledků tohoto výzkumu vznikla řada publikací, které se věnují genderově citlivé výchově a výchovnému poradenství. Tématu genderově citlivého a respektujícího přechodu žáků mezi vzdělávacími stupni se věnuje *Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství*. (Smetáčková ed, 2007b)

zakódovaný, že chlap, jakmile není businessman, tak jeho rodina nemá šanci přežít.“ (Honza, 38 let); „Někdy mě okolí odrazovalo kvůli penězům.“ (Aleš, 45 let)

Další z reakcí se znaky genderově stereotypního jednání okolí se týkala **nepochopení návratu do školství**. „Protože chlap, když opustí něco zaběhlého a pustí se do školství – protože já jsem to skutečně změnil ze dne na den – tak je občas společností považován za blázna, šílence, nedej bože za pedofila. A ještě na 1. stupni, že jo! No... ty reakce jsou ve vzduchu, nejsou úplně vyřčený, ale prostě cejtím je! I tyhle razantní. Prostě: To je blázen!“ (Honza, 38 let)

S častěji **genderově-stereotypními reakcemi okolí** se dotazovaní vyučující setkávají nyní, **ve vztahu k výkonu učitelské profese**. Škála reakcí okolí je zde poměrně široká.

Všichni dotazovaní muži-učitelé zmiňovali, že se setkali/setkávají s **podporujícími a oceňujícími reakcemi** muže ve školství. „Někdo to třeba oceňuje - „No konečně chlap ve školství!“ (Honza, 38 let); „...že to je dobře, že je učitelů málo, že to je samá učitelka... Že to chce chlapa!“ (Aleš, 45 let); „...říkají: - Vás bych chtěl mít jako učitele na prvním stupni! - Jsme braný jako rarita, která je určitě dobrá.“ (...) - To jsi teda frajer s těma dětma v tý první třídě!“ (Jan, 28 let) Naopak žádná dotazovaná učitelka se s podobně podporujícími a učitelku-oceňujícími reakcemi nesetkala. Je tedy zřejmé, že muž je coby učitel, zvláště na 1. stupni vnímán jako něco neobvyklého, zvláštního, potřebného, ocenění hodného. Tento pohled společnosti pak vychází ryze z pohlaví vyučujícího, nikoliv z jeho skutečných osobnostně-pedagogických vlastností. To vše vede k další stereotypizaci vnímání mužů v oblasti vzdělávání, potažmo i žen.

Dotazovaní učitelé se však setkávají i s **negativními reakcemi** nesoucími genderově stereotypní nádech. „Despektní reakce! - Ty seš tak blbej, že si vyděláváš tak málo peněz?! – (...) Samozřejmě, že jsou ještě lidi gumový z toho, kdy řekneš, jsem učitel první třídy! Když se zeptaj - A co učíš?! - No, první třídu. - Co?!“ (Petr, 63 let); „Chlap-učitel je občas společností považován za blázna, šílence, nedej bože za pedofila. A ještě na 1. stupni, že jo!“ (Honza, 38 let) U dotazovaných žen-učitelek opět reakce okolí, pozastavující se nad tím, že jdou do školství a zpochybňující vhodnost směřování ženy k učitelství, nebyly zaznamenány.

Z výroků dotazovaných se lze domnívat, že náhled společnosti na muže-učitele, zejména na nižších vzdělávacích stupních, je něčím zvláštním, reakce vzbuzujícím, vedoucím k pozastavení nad jejich zařazením do našich percepčních „šuplíčků“. To opět prohlubuje další stereotypizaci vnímání muže v oblasti výchovy, čímž se zpětně dostáváme k procesu volby studia/povolání, do kterého se stereotypizace založená na pohlaví promítá a rozhodnutí uchazečů ovlivňuje. Náš kruh příčin a důsledků se tímto uzavírá.

4.5.2 Oblast profesní spokojenosti

Další oblastí, kterou jsem z rozhovorů obsahově analyzoval, byla **oblast profesní spokojenosti**.

V rámci tématu feminizace bylo v mém zájmu zjistit, do jaké míry hraje podíl učitelů a učitelek roli v jejich profesní spokojenosti.

Jako první jsem v této oblasti zjišťoval, **jaké faktory ovlivňující profesní spokojenost dotazované učitelky a učitelé uvádějí a zda, popř. jak se liší**. Faktory ovlivňující profesní spokojenost rozumíme vlivy, které bezprostředně souvisí s tím, že daný vyučující chodí do práce s dobrým pocitem a rád ji vykonává. Z výzkumu vyplynula úzká provázanost faktorů ovlivňujících profesní spokojenost s vnímanými výhodami/nevýhodami vykonávání učitelského povolání a proporcí mezi nimi. Je zcela pochopitelné, že převaha výhod, které vyučující ve vztahu s výkonem povolání vnímá, jej činí profesně spokojenějším. Avšak pokud by mu byly tyto výhody odepřeny, stále by se nejednalo o faktor, který by způsobil výraznou změnu jeho celkové profesní spokojenosti tak, že by do práce začal chodit nerad a nerad bych ji nadále vykonával. Na tomto místě se tedy budu věnovat jen těm oblastem, které bezprostředně souvisí s pocitem spokojenosti vyučujících v pracovním prostředí, nebo těm ne/výhodám, které vyučující jmenovali jako přímou reakci na dotaz na profesní spokojenosti.

Všichni dotazovaní hovořili téměř o **absolutní spokojenosti**. „*Myslím, že mi to fakt sedí a že to je to, co chci fakt dělat. Takže to byla správná volba.*“ (Jarmila, 33 let); „*(...) a teď už zase říkám, že bych nechtěl jít jinam. Tohle je hrozně dobrá práce! (...) Takže jsem spokojenej.*“ (Jan, 28 let) „*Mám svoji třídu, mám svoje děti, mám kolem sebe úžasný lidi, který mě podporují, je to bezpečný prostředí. No úplně nádhera! Motivující, inspirující... Všechno to je úplně dokonalý, tudíž pro mě uspokojující, hodně.*“ (Anna, 23 let); „*(...) člověk sem jezdí za nějakou velmi silnou energií. To je to, proč za tím pořád chci dojíždět, i*

když jsem byl rozhodnutý, že nikdy do práce dojíždět nebudu.“ (Honza, 38 let); „Já si asi nedovedu představit, že bych dělala něco jiného.“ (Marie, 56 let)

V rozhovorech se objevil i postoj, kdy absolutní spokojenost není přímým cílem dotazovaného, naopak částečná nespokojenost může sloužit jako pozitivní podnět k jeho seberozvoji. *„(...) nechci být spokojenější! Příliš velký blahobyť vede k lenosti a zakrňování. Hlavně já bych chtěl, abych pořád dozrával – a hlavně nedozrál! (smích) Protože jakmile něco dozraje, tak to začíná hnit! (...) ano, jsem spokojený.“ (Honza, 38 let)*

Konzistentnost zmiňovaných postojů lze do jisté míry posoudit podle odhodlanosti vykonávat učitelské povolání nadále. Vyučující byli dotazováni, zda uvažují, popř. uvažovali o **odchodu z učitelství**. Žádný/á z dotazovaných v současné době neuvažuje o změně povolání, avšak u poloviny se v minulosti vážné úvahy nad tímto krokem objevily. *„Nastal... a velmi reálný! (problematická maminka svěřeného dítěte, která nebyla spokojená s prací Evy a často si na ni stěžovala - pozn. autora) Tenkrát mě to hodně sebralo, že jsem si říkala – prostě půjdu pryč. (...) Ale hodně to bolelo, takže jsem říkala, že odejdu. Ale nakonec teda ne.“ (Eva, 49 let); „Ano, uvažoval. (...) No, to bylo tím, že mě dali na druhý stupeň. ... jsem musel učit jenom těláky a hudebky. Bylo těžký vidět, když vás děti neberou, provokují, vědí, že na ně nemůžete. (...) Byla tu malinko taková šikana... A ještě peníze nebyly. (...) Ale zase jsem nechtěl změnu prostředí, kvůli tomu sboru – pedagogickému. Ale to byly jen 4 roky. To se dalo vydržet.“ (Aleš, 45 let)*

Dva dotazovaní vyučující dokonce v průběhu své pedagogické kariéry povolání opustili. *„(...) měla jsem roční prázdniny – učitelský. Cítila jsem se unavená, už taková bez energie, všelijak jsem se snažila ji načerpat, ale nešlo to. Měla jsem pocit takovýho vyhoření. Jsem si prostě dala rok volna.“ (Marie, 56 let); „Já jsem chtěl vždycky svobodně učit a svobodně dělat. (...) Prostě vystát ten režim. (...) No a tak jsem se stal montérem baterií. (...) No a pak přišla revoluce a já se vrátil zpátky do školství.“ (Petr, 63 let)*

Ze zmiňovaných příčin uvažování nad odchodem z učitelské profese lze do značné míry vyvozovat **faktory ovlivňující profesní spokojenost**. Ty byly z rozhovorů analyzovány ve dvou formách. Buď jako přímé konstatování nějaké skutečnosti, která vede k tomu, že se cítím ve svém povolání spokojený/á, nebo zmínění skutečnosti, u které mi nevyhovuje jak je nastavená a to mě činí méně spokojeným/ou.

První skupinu faktorů bychom mohli obecně označit celkovým **pracovním klimatem**. Nyní se budu níže postupně věnovat jednotlivým složkám pracovního klimatu, které se v rozhovorech objevovaly.

První složkou pracovního klimatu, která se v rozhovorech ve vztahu k profesní spokojenosti objevovala, byl **vztah s vedením školy a potřeba podpory z jeho strany**. „*Moji kolegové vědí, na čem jsou při komunikaci se mnou, já vím, na čem jsem. Komu si co můžu dovolit, co si můžu dovolit vůči vedení školy, co si vedení školy může dovolit vůči mně. (...) nám nikdo nezasahuje do toho samotného procesu, tzn. do toho procesu, kdy jsme tady s dětmi. (...) Tak mi nikdo neříká, co mám dělat.*“ (Honza, 38 let); „*Chybí mi podpora shora, myslím tím ředitele. (...) Nelíbí se mi komunikace: „Jsem ředitel, já můžu všechno.“, a přitom to není ředitel-vzor. Takže celkově se mi to nelíbí.*“ (Anna, 23 let)

Pocit spokojenosti ve vztahu k pracovnímu klimatu dále spoluutváří **vztahy s kolegy** a celkový **učitelský kolektiv**. V rozhovorech se objevovaly dvě formy popisování fungování učitelského kolektivu a vztahů v něm. Část dotazovaných zmiňovala dobrý kolektiv, ve kterém se cítí velmi spokojeni. „*(...) ten nedocenitelný kolektiv - jsme tam čtyři lidi. Jsme si hrozně blízko, je tam úplně maximální napojení, všichni jsme naladěni podobným směrem. A čím víc slyším od ostatních a porovnávám svoji situaci, tak si uvědomuju, jak prostě tohle je moc! A tohle mě tam drží, tyhle tři věci.*“ (Anna, 23 let); „*Suprácký je tady kolektiv (...) to je pro mě hodně důležitý.*“ (Eva, 49 let); „*...ale jsem zase nechtěl změnu prostředí, zas kvůli tomu sboru – pedagogickému.*“ (Aleš, 45 let)

Druhá část dotazovaných vnímá pracovní kolektiv negativně, což u nich vede k potřebě izolace a následovně do jisté míry k pocitu osamocení. „*Že jsem takovej solitér. (...) Po tý spolupráci z první školy se mi hrozně stejská. Protože mám pocit, že jsem na všechno sama. (...) Že jsem tady taková oddělená... v kotci,... králikárně!... (...) Přála bych si, aby tam fungovala ta týmová spolupráce. Aby třeba ty čtvrtý ročníky fungovaly spolu...*“ (Marie, 56 let); „*Tady ve třídě jsem spokojená. Za dveřmi je to už horší. (...) Na týhle škole, ten kolektiv úplně ideální není. (...) My jsme tady docela špatnej kolektiv, takže se v podstatě ani o kolektivu jakoby nedá mluvit. (...) Prioritou je pro mě přátelský prostředí, kdy vlastně funguje předávání zkušeností.*“ (Jarmila, 33 let) V obou podobách výroků - tedy jak ve výrocích hodnotících kolektiv pozitivně a negativně – lze vyjádřenou míru vlivu na profesní spokojenost dotazovaných považovat za souměřitelnou.

U výše citované Marie můžeme sledovat jednu z **příčin negativně vnímaného učitelského kolektivu v převaze žen-učitelek a ve způsobu, jakým tráví přestávky**. „*Mě ty přestávky, který trávěj ty ženský spolu, nikdy nevyhovovaly. Zkrátka, myslím, že by se nemělo mluvit o jiných věcech, než o práci. Protože mi přišlo, že je ve škole vždycky hrozně málo času, aby se mohlo mluvit třeba o rodinných starostech. ...Ony to tak pořád řešily a mě to právě odradilo od vyhledávání těch kolektivů. Takže jsem radši někde zalezlá.*“ (Marie, 56 let)

Pocit spokojenosti ve vztahu k pracovnímu klimatu dle dotazovaných dále utváří **vztah s dětmi**, tedy to, jak mě děti vnímají a jak vnímám já je. V rozhovorech jsem se setkal s popisem dobrých vztahů se svými žáky/němi, které mě činí ve škole spokojného/ou. „*Pak jsou to ještě děti, který dávají úžasnou zpětnou vazbu. (...) ta bezprostřední vazba od dětí, ten úsměv, to pohazení – ať už duševní, nebo fyzický. Když vidím tu spokojenost, tak si říkám: ,Ano, tohle mi za to stojí!*“ (Anna, 23 let)

Jako poslední faktor profesní spokojenosti, který s tématem pracovního klimatu souvisí, se v této oblasti v rozhovorech objevoval **vztah s rodiči svých žáků/yň**. Ten dotváří pomyslný čtyřúhelník vlivů, na kterých závisí pracovní klima dotazovaných. Téma vztahu s rodiči svých žáků/yň se ve vztahu k profesní spokojenosti objevoval jen u Anny. „*(...) dále rodiče, protože ty mám taky úžasný. Jsou vstřícný, dá se s nimi povídat. ...Úplně jinak, než to znám třeba z praxí. Jsou to fakt kamarádi.*“ (Anna, 23 let)

Vedle faktoru pracovního klimatu vyučující zmiňovali **potřebu pocitu svobody** při výkonu své profese. Tento faktor se objevoval u vyučujících s delší pedagogickou praxí, kteří mají zkušenost s učením i v komunistickém období. Tehdy pociťovali výrazné neuspokojení této potřeby, což se projevovalo pocitem pracovního nenaplnění: „*(...) to bylo hodně často v totalitních dobách. To byly šikany hrozného ražení. Prostě jsem ten režim nemohla nějak ustát. To nařízení a všechny ty... (pauza) To bylo těžký, tohle. Hrozně mě to žralo a... brala jsem si to za své.* (Marie, 56 let) Pocit pracovního nenaplnění u Petra dospěl až k dočasnému odchodu z profese učitele: „*Já jsem chtěl vždycky svobodně učit a svobodně dělat. (...) Prostě vystát ten režim. (...) No a tak jsem se stal montérem baterií. (...) No a pak přišla revoluce a já se vrátil zpátky do školství*“ (Petr, 63 let)

Posledním z analyzovaných faktorů spokojenosti byla **výše mzdy**. Zde vyučující ve vztahu k profesní spokojenosti vyjadřovali potřebu většího

finančního ohodnocení své práce. „*Ted' je to tak, že nemůžu skončit ve škole a jít se připravovat na další den, ale abych si ještě něco přivydělal, tak ještě musím obejít nějaký jiný možnosti k výdělků. Pro ženský ty peníze jsou ještě jakž takž zajímavý, ale chlap by měl ještě někde vydělávat. (...) Není prostor, že bych si po tý škole nějak odpočinul. Musím se k tý práci vrátit až večer. Takže ta příprava do tý školy je složitá.*“ (Jan, 28 let); „*To je prostě neštěstí to povolání. Sice tři, nebo čtyři měsíce prázdnin, ale... Já třeba o ně nestojím! Já radši budu ve škole jedenáct měsíců, ale chci za to být zaplacený!*“ (Aleš, 45 let)

Nejdůležitějším faktorem profesní spokojenosti dotazovaných vyučujících se ukázalo celkové **pracovní klima**, utvářené vztahy s vedením školy, kolegy/němi, žáky/němi a jejich rodiči. Aby se dotazovaní vyučující cítili profesně spokojeni, potřebují mít **pocit svobody při výkonu svého povolání** a v neposlední řadě potřebují být dostatečně **finančně ohodnoceni**.

V oblasti profesní spokojenosti bylo cílem výzkumu dále zjistit, **zda se uvedené faktory liší dle pohlaví dotazovaných vyučujících, popř. jak**. Obecně se v rozhovorech neobjevovaly výrazné odlišnosti analyzovaných faktorů spokojenosti s ohledem na pohlaví. Pocit pozitivního pracovního klimatu je stejně důležitý pro dotazované učitele, tak i učitelky. Stejnou měrou se vyskytovala i potřeba pocitu svobody při výkonu svého povolání. Jediné odlišnosti lze shledávat u faktoru **výše finančního ohodnocení**, který se objevoval jen u dotazovaných mužů-učitelů. Žádná z dotazovaných učitelek v rozhovorech nezmiňovala nespokojenost s výší finančního ohodnocení, natož spojitost tohoto faktoru s jejich profesní spokojeností. Naopak dotazovaní muži-učitelé svoji nespokojenost s výší finančního ohodnocení zmiňovali v rozhovorech častěji. To, že je pro ně tento faktor ve vztahu k profesní spokojenosti důležitý ukazuje i fakt, že část z nich se v důsledku nízkého finančního ohodnocení věnuje, či věnovala ještě profesi vedlejší. „*(...) abych si ještě něco přivydělal, tak ještě musím obejít nějaký jiný možnosti k výdělků.*“ (Jan, 28 let); „*Tak musel jsem si přivydělávat. Různě jsem prodával, jezdil, chodil na brigády, pojišťoval a... (pauza) no všechno možný...*“ (Aleš, 45 let) Pro dotazované muže-učitele tedy hraje výše mzdy ve vztahu k profesní spokojenosti větší roli, než u dotazovaných žen.

Předmětem výzkumu bylo dále zjistit, **zda se uváděné výhody a nevýhody učitelského povolání dle pohlaví dotazovaných liší, popř. jak**.

Uváděné **výhody** vykonávání učitelské profese (na 1. stupni ZŠ) by se daly rozdělit do těchto oblastí:

1. **Pestrost a tvořivost práce.** „*Je to prostě pestrá činnost. Já nikdy nevím, co mě ve škole bude čekat – kolik dětí přijde, v jaké náladě, co přinesou za témata, s čím budou pracovat.*“ (Honza, 38 let); „*Že to není stejná, jednotvárná práce. To nejsou haldy papírů, který musíš zúčtovat... Je to živý!*“ (Marie, 56 let); „*Je to nesmírně tvořivá práce.*“ (Jarmila, 33 let); „*Prostě to není stereotyp. To je dobrý.*“ (Aleš, 45 let)
2. **Práce přinášející pocit smysluplnosti, naplnění a poskytující možnost seberealizace.** „*Člověk zažívá pocit blaha, uspokojení, naplnění a... seberealizace.*“ (Honza, 38 let); „*Že tam ten výsledek práce vidíte. Nejlepší je to vidět na první třídě. Prostě přijdou, neuměj číst a na konci roku si přečtou pohádku.*“ (Eva, 49 let); „*(...) pocit toho naplnění – jak s tím dítětem pracuju a vidím ten pokrok. jak se ty děti se měněj.*“ (Jarmila, 33 let); „*Ta možnost seberealizace!*“ (Anna, 23 let) V rozhovorech se objevila i výhoda **možnosti cesty za vyššími společenskými cíli**: „*Mám možnost nějakým způsobem tlačit na společnost. Prostřednictvím těch dětí... a nějak je vychovávat prostřednictvím vyšších cílů.*“ (Anna, 23 let)
3. **Možnost osobního růstu.** „*Ten růst, kterej člověk může na sobě zažít. Takový to makání sám na sobě a ta reflexe. To že jsem na začátku dělala takový chyby, znovu se mi ten koloběh se začátkem nového školního roku opakuje... Člověk se pak může podívat zpětně na to, co dělal a dál na tom pracovat.*“ (Anna, 23 let) Téma osobního růstu, jakožto výhody se v rozhovorech dále vyskytovalo ve smyslu **okamžité zpětné vazby**, které se vyučujícím od dětí dostává a pomáhá jim tak objevovat jejich slabé a silné stránky. „*Že vám to ty děti vrátěj, daj hned najevo, že se jim to nelíbí.*“ (Aleš, 45 let); „*Že jsou prostě zrcadlo tý vaší práce. Jestliže je hodinu ošulíte, což se někdy prostě stane, tak vám to dají sežrat i s navijákem.*“ (Eva, 49 let); „*Že ty děti opravdu dávaj hned tu zpětnou vazbu.*“ (Jan, 28 let); „*Ta zpětná vazba – ta je tam prostě okamžitá.*“ (Jarmila, 33 let) Vyučující v neposlední řadě též uváděli, že **se od dětí učí**, což jim též dává možnost osobního růstu. „*Já jsem tady s nimi takový starší spolužák.*“ (Honza, 38 let); „*Pořád se učím, a to mě děsně baví! Objevuju díky tomu spoustu věcí a divím se, jak bych bez toho mohla umřít! Třeba, kdybych nevěděla, že myš může už ve třinácti dnech po narození otěhotnět a kojit se ještě mateřským mlékem! To mě prostě dostává a baví mě se to dozvídat!*“ (Marie, 56 let)

4. **Věková kategorie 1. stupně a pozitivní zpětná vazba, kterou děti poskytují.** „Děti, který dávají úžasnou zpětnou vazbu. Ta bezprostřední vazba od dětí, ten úsměv, to pohlazení, ať už duševní, nebo fyzický... Když vidím tu spokojenost, tak si říkám – Ano, tohle mi za to stojí!“ (Anna, 23 let); „Výhoda? Děti. Prostě děti. Jak Vás objímají když přijdete do třídy, lezou po vás... Prostě nabíjej. (Eva, 49 let); „Ty děti vám dávají takovou lásku.“ (Jarmila, 33 let); „Když měly děti psát, co tady prožily za pět let, tak jedna holčička napsala – Nevím, jestli jsem žila na ostrově na tomto světě, nebo ve světě na ostrově.“ (Petr, 63 let)
5. **Svoboda a komplexnost vyučujícího na 1. stupni ZŠ.** „Jak si to tady udělám, tak to mám. V podstatě si tady jsem ředitelem. Sama si to tady řídím.“ (Jarmila, 33 let); „Učitel na 1. stupni je ryze svobodnej, protože na 1. stupni dostanu 1. září skupinu dětí a absolutně nikdo nemá šanci mi tu práci kazit – myslím z kolegů.“ (Petr, 63 let)
6. **Pracovní doba a prázdniny.** „Když jsem měla malý děti, tak když jsem potřebovala, tak šlo opravdu bejt dřív doma.“ (Eva, 49 let); „Jsou to i ty prázdniny. Ta pracovní doba taky. Že do jedné hodiny tady musím fyzicky být a když si to udělám doma, tak si to udělám doma, kdežto třeba někde v bance musím fyzicky být. Nedělám na směny, nikam nejezdím na služební cesty...“ (Jarmila, 33 let); „Je to ten čas, protože ten je opravdu lukrativní. Ty prázdniny...“ (Jan, 28 let)
7. **Výhody plynoucí ze sociální role učitele.** V rozhovorech se objevily i výhody vycházející ze sociální role učitele – zejména kontaktů, které učitelé především s dlouholetou pedagogickou praxí mají. „Známosti! Učil jsem pár dětí zdravotníků – lidi ze zdravotnictví. Když pak v tomhle věku přijdu s tím, že se se mnou něco děje, tak se kolem mě vzruší třeba 2 doktoři a tři sestřičky.“ (Petr, 63 let)
8. **Jedinečnost postavení muže-učitele v ženském kolektivu.** Učitel Honza mezi výhodami učitelské profese uvedl jedinečnost svého postavení, jakožto učitele v ženském kolektivu, které sebou nese jisté výhody. „Potom samozřejmě taky to, že jsem tady ve škole jedinej chlap! Ten chlap si může dovolit jiné věci, než ty kolegyně. Je jim tolerováno daleko víc, než kolegyním. (...) Vnímám to jako výhodu.“ (Honza, 38 let)

V analyzovaných výhodách učitelského povolání je možno shledat několik rozdílů v závislosti na pohlaví dotazované/ho. Největší rozdíly bylo možno shledat v oblasti **výhod učitelské pracovní doby a prázdnin** (viz bod 6), které z dotazovaných uváděly učitelky častěji. Zde byla navíc výhoda pracovní doby

spojována s možností dobré **souhry s rodinnými povinnostmi**. „Když jsem měla malý děti, tak když jsem potřebovala, tak šlo opravdu být dřív doma.“ Ta mamina s těma dětma pracuje víc, to znamená, že by měla mít víc času, což to školství umožňuje.“ (Eva, 49 let); „Je to vhodný zaměstnání, když má ženská malý děti, tak je to ideální zaměstnání. Je to povolání, který skutečně je dobrý pro rodinu. (...) Ta pracovní doba je příznivá pro to mít rodinu a věnovat se jí.“ (Jarmila, 33 let) Oceňování výhodné pracovní doby učitelství ženami do značné míry vychází z celkově častěji vnímané „ženské“ role – té obvykleji pečující o rodinu a domácnosti. Pro ženy z tohoto konceptu vycházející je pak faktor časové výhody učitelství zcela pochopitelně důležitý.

Naopak u dotazovaných **mužů-učitelů** se častěji objevovaly výroky ukazující na **menší potřebu volna a prázdnin**. „Ty dvouměsíční prázdniny jsou hlavně kvůli učitelům. Já si dovedu představit, po odevzdání vysvědčení druhý den vyrazit znovu do školy a jet dál...“ (Honza, 38 let); „Je moc prázdnin. (...) mě to narušuje výuku. (...) Já třeba o ty prázdniny nestojím! Já radši budu ve škole jedenáct měsíců, ale chci za to být zaplacení!“ (Aleš, 45 let) Tyto postoje dotazovaných učitelů naopak potvrzují stále často vnímanou „mužskou“ roli spočívající v zabezpečení rodiny. Pro muže z tohoto konceptu vycházející je pak pochopitelně důležitější možnost dobrého, nebo alespoň dostatečného finančního zabezpečení rodiny, nežli mít tolik volna, kolik učitelství poskytuje a být naopak více finančně ohodnocen.

Výše jmenovaná výhoda spočívající v **jedinečnosti postavení muže-učitele v ženském kolektivu** (viz bod 8), se zcela pochopitelně u učitelek vyskytovat nemohla. Je tudíž další, která se od výhod uváděných učitelkami odlišuje.

Vedle výše jmenovaných výhod jsem v oblasti profesní spokojenosti sledoval i **nevýhody, které vyučující ve vztahu s vykonáváním své profese uváděli**. Ty bychom mohli shrnout do těchto oblastí:

1. **Nízké společenské ohodnocení, prestiž učitelské profese.** Vyučující v rozhovorech často zmiňovali despektní pohled okolí na učitelskou profesi, která je v očích společnosti podhodnocována a shazována. „Učitel, nebo učitelka jsou ve frekvenci vulgárních vtipů na 4. místě – předbíhají nás blondýny, policisté a Romové a pak je hned učitel! To je naprosto tristní obraz učitelského řemesla ve společnosti!“ (Honza, 38 let); „Učitelství by mělo být v naší společnosti výš pozdviženo. Na té úrovni, že to má opravdu smysl, že to

není nějaká podřadná práce, že ty učitelé dělají hodně těžkou práci. Mělo by se změnit určité povědomí lidí.“ (Anna, 23 let); „Není to náležitě ohodnocený. Protože, kdyby to bylo, tak samozřejmě ta prestiž stoupne.“ (Marie, 56 let) Celkově negativní pohled s despektním zabarvením se pak dále přenáší i do pohledu na samotného/ou učitele/ku – vykonavatele/ku této profese. *„Základními nevýhodami jsou peníze a společenské ohodnocení. Mně je jedno, kolik budu brát, ale nevím, proč někdo, kdo v žádném případě nedosahuje mé úrovně, bere víc?! Dneska si kdekdo dovoluje, ne protože by byl ten učitel horší, nebo špatnej... On je přece hloupej, když bere takhle málo peněz!“ (Petr, 63 let)* Zmiňovaný pohled okolí na učitelství a jeho vykonavatele/ky lze vypožorovat i v reakcích, se kterými se dotazovaní ve svém okolí setkávají. *„Není to profese, se kterou by se člověk v dnešní společnosti strašně chlubil – Já jsem učitelka! To je super! – to asi ne. (...) Kdysi jsem říkala, že když mi tři cizí lidi řeknou, že jsem učitelka, tak půjdu ze školství.“ (Eva, 49 let); „Reakce despektní. - Ty jseš tak blbej, že si vyděláváš tak málo peněz?!“ (Petr, 63 let); „Když jsem přišel do pekařství a s paní pekařkou jsme se začali bavit o tom, co dělám. Když jsem řekl, že jsem učitel, tak paní odvětila: „Tak to budete asi brzo blázen.“ (Honza, 38 let); „Lidi říkají – To bych chtěl dělat, ty maj pořád prázdniny a jsou ve dvanáct doma. – Že maj pocit, že za to, co tady předvádíme, že máme peněz dost a furt samý volno.“ (Eva, 49 let)*

2. **Nízké finanční ohodnocení.** To je s uvedeným společenským ohodnocením úzce provázané. Mzda odráží to, jak si vykonavatele práce ceníme – tedy ovlivňuje prestiž profese a naopak prestiž ovlivňuje výši finančního ohodnocení. *„Nevýhody? Jsou to finance, který nejsou určitě dostatečný, proto člověk, ač by chtěl, tak nemůže věnovat svou veškerou snahu škole.“ (Jan, 28 let); „To finanční hodnocení. Není to oceněný tak, jak by to mělo být. Že to není třeba jako v cizině – pro porovnání. (...) Taky se nedá srovnat začínající a pokročilejší učitel.“ (Anna, 23 let); „Samozřejmě peněz by mohlo být víc.“ (Aleš, 45 let)* Část učitelů i zmiňovala, že s učitelským platem nevystačí/nevystačila a musela přistoupit k „vedlejší“ profesi. *„Bylo období, kdy jsem si musel přivydělávat. To bez toho nešlo.“ (Aleš, 45 let); „Těch peněz moc nezbývalo, tak abych si ještě něco přivydělal, musím ještě obejít nějaký jiný možnosti k výdělku. (...) Chlap si tady prostě nevydělává, takže by se měl poohlídnout po něčem jiném, aby zabezpečil tu rodinu.“ (Jan, 28 let); „Máme tu taky chlapy, který říkají, že sem choděj na brigádu, že jejich vedlejší příjem je daleko vyšší, než dostanou tady.“ (Jan, 28 let); „Na škole nás bylo šest kluků. Teď dva učí. Zbytek vydělává peníze (smích).“ (Aleš, 45 let)*

V souvislosti s finančním ohodnocením se v rozhovorech objevil i nesouhlasný pohled na **systémem odměňování**, který má nízkou motivační úroveň. „*Ten systém odměňování. Že by měl být víc ohodnocen dobrý pedagog, ne ten, kterej to dělá dýl. Jinde to prostě není tak, že třeba pošťák, co roznáší 20 let, nebude mít vždycky víc, než pošťák, co roznáší rychlejc, ale je v tý práci dva roky. Učitel by měl cítit, že za tu dobrou práci něco dostane.*“ (Jan, 28 let)

3. **Psychická náročnost.** Velká část dotazovaných vyučujících hovořila o učitelském povolání jako velmi **vyčerpávajícím**. „*Je to zaměstnání hodně náročný, hlavně na psychiku. Když jede člověk naplno, tak ho to fakt vysává. Když pak přijde domů, tak je hodně unavenej.*“ (Jarmila, 33 let); „*Je strašně těžký odpoutat se od příběhů dětí, které mi prošly rukama. Já dodnes vidím před 20 lety Lucku K. a do dneska s ní prožívám její stres z diktátu, který měla, když ke mně přišla a ty vzpomínky jsou aktivní! To máš pořád v sobě!*“ (Petr, 63 let) „*Závidím těm profesím, kde zavřou dveře od fabriky a jdou s čistou hlavou domů. Ten učitel ne. Tam furt myslíte, že zejtra bude výtvarka. Co já budu dělat? Musím si to připravit, nemám tam tohleto... To jste opravdu rád, že máte ty prázdniny a můžete opravdu 4 dny odpočívat. (...) asi v tom starším věku, taková ta podrážděnost, z toho hluku... Dřív přijít domů, to nebyl problém. Dneska už ne. Člověk je vděčnej za trošku klidu.*“ (Eva, 49 let); „*Je to strašně únavný, strašně náročný. Já jsem 30. června vždycky totálně vyšřavenej. Totálně hotovej.*“ (Petr, 63 let) Ve vztahu k psychické náročnosti se objevovala i vysoká míra **zodpovědnosti**. „*Ten stupeň odpovědnosti. Když mi dítě udělá potřetí chybu, tak mě to prostě... je to špatně řízený auto... udělal jsem to špatně. Je to chyba učitele.*“ (Petr, 63 let); „*Velká zodpovědnost. Zodpovědnost za to, aby děti něco uměly. Pak nejistota, jestli to dělám dobře, správně.*“ (Anna, 23 let)
4. **Časová náročnost.** Přestože čas strávený přímou prací učitele/ky s dětmi je poměrně krátký, učitelská profese zahrnuje spoustu dalších činností často zasahujících do jejich soukromého života, které dohromady vytváří poměrně velký časový objem. Vyučující pak označují svou profesi jako časově náročnou. V našich rozhovorech byla nejčastěji zmiňována časová náročnost příprav do výuky. „*Velká příprava, časová náročnost na přípravu. Takový to plánování dopředu, musím myslet na všechny věci, vymýšlet akce. Opravdu být třeba o rok napřed.*“ (Anna, 23 let); „*Ty šablony, který děláte doma večer při televizi, a všechno okolo... Tý práce okolo je docela dost.*“ (Eva, 49 let); „*Já jsem vlastně 20 let neměl dovolenou. Pracovní dobu jsem měl vždycky 16, 14 hodin...*“ (Petr, 63 let) (pozn.: Petr byl učitel a zároveň ředitel)

5. V oblasti nevýhod vyučující uváděli též **nemožnost svobodné volby termínu dovolené**. „Nemůžu si vybrat dovolenou, kdy chci. Sice máme prázdniny, který nám každé závidí, ale vlastně pevně stanovený.“ (Eva, 49 let); „Volno si nemůžu udělat, kdy se mi zlíbí. Že bych řekla – Ted' potřebuju dovolenou, tak si to volno vezmu. – To prostě ne, tak snadno to nejde.“ (Jarmila, 33 let)
6. **Vzestup množství byrokratických nařízení a administrativní práce** byl učiteli též uváděn jako nevýhoda učitelství – zejména posledních let. „Poslední dobou hodně tý administrativy. A těch věcí novějších. Mám pocit, že toho zatěžování kolem je víc, než bylo.“ (Eva, 49 let); „Musíš dělat to, co se Ti dělat nechce. To jsou různá nařízení...“ (Marie, 56 let)
7. Poslední z nevýhod učitelské profese objevivší se v rozhovorech byla **sociální role učitele/ky zasahující do soukromého života** a do jisté míry tak vedoucí k větší seberegulaci. „Učitele zná spousta lidí. Nemůže vyvádět, co chce...“ (Eva, 49 let)

V závislosti na pohlaví se v analyzovaných nevýhodách zmiňovaných dotazovanými vyučujícími vyskytovaly relevantní rozdíly v oblasti **finančního ohodnocení**. Dotazovaní muži-učitelé jej popisovali jako nevýhodu častěji, než dotazované učitelky. V rozhovorech se toto téma u učitelů opakovalo častěji a prostupovalo jím na více místech. Muži-učitelé zde opět vychází z jimi vnímaného obrazu mužské role, kterým hodnotí svou mzdu jako nízkou. To v případě dvou dotazovaných mužů-učitelů vedlo k jejich výkonu profese „vedlejší“. Z toho je možno usuzovat, že pro učitele plní výše mzdy větší význam, než v případě učitelek.

V rozhovorech se též jak z úst učitelů i učitelek objevovaly genderově-stereotypizující názory na ne/dostatečnost mzdy pro muže a mzdy pro ženy. Jednalo se o výroky typu: „My jsme vždycky říkali, na ženskou dobrý!“ (Eva, 49 let); „Chlap si tady prostě nevydělává.“ (Jan, 28 let), které opět podporují stále často stereotypně vnímanou roli muže jako živitele a ženu jako „rodinnou pečovatelku“.

Výše komentovaná častost výskytu uvádění nevýhod finanční stránky učitelství u učitelů však nelze generalizovat na učitelskou populaci. Nelze tedy usuzovat, že je pro muže mzda zásadnější, nežli pro ženy. Obecně se vnímání dostatečnosti mzdy ukázalo závislé spíše na nastavení životních priorit a hodnot dotazované/ho, a dále výše jejich životního standardu.

4.5.3 Percepce jevu feminizace učitelské profese

Ve třetí části výzkumu jsem věnoval pozornost tématu feminizace učitelské profese a nahlížení na něj pohledem dotazovaných vyučujících. V rozhovorech jsem zkoumal celkem čtyři témata – oblast uváděných příčin feminizace, ne/výhod feminizovaného školního prostředí, vnímané odlišnosti výuky a výchovného přístupu učitelů a učitelek a vnímaný vliv feminizovaného učitelského sboru na klima školy.

Jako první jsem z rozhovorů analyzoval, **jaké hlavní příčiny feminizace učitelské profese vyučující uvádějí.**

Mezi prvními příčinami feminizace učitelské profese zpravidla vyučující jmenovali **nízké finanční ohodnocení**. „*To jsou jednoznačně peníze. U těch chlapů asi jo. Ten chlap by měl tu rodinu trošku víc držet a zajišťovat, a ta ženská by se měla věnovat i doma víc těm dětem. My jsme vždycky říkali, na ženskou dobrý!*“ (Eva, 49 let); „*Ta zvyklost, že muž vydělává víc, že muž je živitel, nebo ženská je na mateřský, a chlap se o tu rodinu po finanční stránce stará. V tom je učitelství prostě tabulkovej plat.*“ (Jarmila, 33 let); „*Je zažitý, že chlap dostává víc peněz, nebo měl by. Tak se radši realizuje někde jinde, než ve školství.*“ (Anna, 23 let); „*Peníze a společenské ohodnocení. To jsou dvě hlavní příčiny. Dvě rozhodující příčiny.*“ (Petr, 63 let); „*Myslím si, že je to finanční záležitost. Když si vezmu dva učitelský platy, tak je to malinko. ...pro chlapa určitě.*“ (Marie, 56 let) Uváděná příčina feminizace učitelství spočívající ve finanční stránce byla opět spojována s tématem vnímané dostatečnosti platu pro ženu a nedostatečnosti pro muže. Dotazovaní vyučující vnímají učitelský plat, jakožto „vedlejší plat ženy“ dostačující, ale jako „hlavní plat muže“ nedostačující. Proto podle nich do školství směřuje méně mužů.

Jako další příčinu, která muže od vstupu do školství odrazuje, dotazovaní vyučující uváděli **pokles společenského ohodnocení učitelské profese a pokles její prestiže**. Nutno poznamenat, že tato příčina úzce souvisí s výše komentovaným finančním ohodnocením. „*Taky pohled té společnosti. To, jak je teď učitel vnímanej společností.*“ (Eva, 49 let); „*Dřív to bylo jiný. V komunismu ještě nebyl ten názor, že pedagogickou fakultu šel studovat ten, kdo na nic víc neměl. Tehdy to bylo z hlediska chlapců i prestižní, privilegovaný. Když chlap řekl, že bude učitelem, tak ta společnost byla děsně ráda.*“ (Petr, 63 let) Pokles společenského ohodnocení a prestiže učitelství se však týká jak mužů, tak i žen. Logičtější by se tedy zdála vazba na celkově nižší zájem o obor učitelství, nežli

jen zájem mužů. Domnívám se, že zde dotazovaní opět uvažují nad jinakostí vnímání společenského ohodnocení učitelství v případě ženy a muže. Dále je též možné uvažovat, že pro muže obecně společenské ohodnocení spolu s možností kariérního růstu hraje větší roli. Proto pravděpodobně jejich menší zájem o obor učitelství.

Vyučující dále zmiňovali, že na menší zájem mužů o učitelskou profesi má vliv **malá možnost kariérního růstu**. Ten dotazovaní u mužů vnímali jako potřebnější a klíčovější, než u žen. „(...) muž dělá kariéru. (...) V podstatě v tom školství a ještě navíc na tom 1. stupni ten kariérní postup vlastně není. Jste učitel a budete učitel. Maximální postup je, že budete zástupce ředitele a pak ředitel.“ (Jarmila, 33 let)

Další příčinu, kterou vyučující v rozhovorech vyjadřovali, bychom mohli nazvat **vlivem genderových aspektů na volbu profese/oboru vzdělávání**. Často se v rozhovorech objevovaly výroky, ve kterých vyučující hovořili o tom, že dívky jsou k učitelskému povolání vedeny více. Že se jedná o povolání více korespondující s častěji vnímanou ženskou rolí, nežli mužskou. „Protože ta ženská, dejme tomu, je ta mamina. Tam to vychází víc z té role.“ (Eva, 49 let); *Ten zažitek stereotyp, že žena je taková ta pečující. Ta, která má pod křídlem děti, ať už jsou malý, velký... Takže to umí nejlíp, to učení.*“ (Anna, 23 let); „Takový ten společenský zvyk – tohle je povolání pro ženský. (...) Ono hodně zaměstnání pro holčičky, pokud maminka není švadlenka, maminka není prodavačka, tak jich tolik není.“ (Jarmila, 33 let)

Genderově-stereotypní postoj je pak dle výroků Jarmily ještě podporován genderovou stereotypizací výuky vycházející přímo z učebnice. „My jsme teď měli prvouku o povolání. A tam se to snažili rozdělovat na ženské povolání a mužské povolání. Děti dávaly do sloupečku, pro koho je tohle povolání typický. Takhle se s tím pracuje od první třídy.“ (Jarmila, 33 let) Dle slov Jarmily je pak dětem od mala „svíceno“ na určité profesní cesty a „neosvětlené“ cesty zlákají jen část odvážnějších a průbojnějších jedinců. „Já si myslím, že to řadu mužů ani nenapadne, si tuhle profesi zvolit, protože celou dobu jsou vedeni tímhle směrem. Že jim to nikdo nenabídne.“ (Jarmila, 33 let)

Dále jako příčinu feminizace učitelské profese, zejména na nižších stupních dotazovaní učitelé uváděli samotnou **pracovní náplň a stáří dětí**. Dotazovaní předpokládají, že obsah vzdělávání a věková skupina menších dětí je pro muže méně atraktivní a uspokojující. „Na tom prvním stupni je to takový víc mateřský,

takový to bezpečný prostředí, Není tam taková ta vědeckost, bádání... Myslím, že chlapi to fakt tak trochu potřebují, proto jich je třeba víc i na druhém stupni a výše.“ (Anna, 23 let); Já si myslím, že ten 1. stupeň – ta 1., 2., 3., 4. třída, že je to hodně spojený s tím mateřstvím. To jsou ty děti hodně maličký (Jarmila, 33 let)

Poslední z uváděných příčin feminizace, která se v rozhovorech objevovala, byla **samotná feminizace**, která muže dle dotazovaných od volby učitelství odrazuje a uzavírá tak kruh příčin a důsledků. „*Tím, že je ve školách hodně ženských, tak vznikají ženský spolky, a proto se tam chlapovi těžko dostává. Myslím, že si pak myslí, že nemá důvod v takovém kolektivu být.*“ (Anna, 23 let)

Vyučující jmenovali poměrně široký okruh domnívaných příčin feminizace. Okruh jmenovaných příčin do značné míry koresponduje s reálnými příčinami vymezenými v teoretické části diplomové práce. Mezi nejčastěji jmenované příčiny patřilo obligátně nízké finanční ohodnocení a tedy i nízká prestiž učitelské profese. Dále dotazovaní vyučující často jako příčinu feminizace vnímají genderové aspekty v procesu volby učitelství – tedy to, že učitelství není typicky „mužským“ povoláním/oborem studia.

Vedle domnívaných příčin feminizace byli vyučující dotazováni na nevýhody a výhody, které feminizaci připisují. Konkrétně jsem zjišťoval, **jaké nevýhody nerovnoměrného zastoupení mužů-učitelů a žen-učitelek na 1. stupni ZŠ vyučující uvádějí, a zda shledávají nějaké výhody, popř. jaké.**

Zmiňované výhody a nevýhody byly analyzovány jednak z přímé otázky: „Jaké výhody/nevýhody vidíte v nízkém podílu mužů/ve vysokém podílu žen ve školství?“ a dále z nepřímé otázky: „Co by se podle Vás změnilo, kdyby byl vyrovnaný podíl mužů a žen ve školství?“.

Žádný/á dotazovaný/á vyučující neshledával/a ve vyšším podílu žen ve školství nějaké zásadní **výhody**.

Naopak vnímané **nevýhody feminizace** učitelské profese dotazovaní vyučující uváděli v poměrně velkém množství. Největší část zmiňovaných nevýhod se týkala **nedostatku mužského vzoru ve školním prostředí**. Toto téma se v rozhovorech objevovalo v několika podobách.

Část dotazovaných komplexně zmiňovala nevýhodu nedostatku mužského vzoru, který **vytváří nerovnováhu a jednostrannost**. „*Ta jednosměrnost, to, že*

se to upíná jedním směrem, tím ženským myšlením a chybí tam ta vyváženost mužský polarity. Ženská má jiný pohled, než chlap. To tam, myslím, právě chybí.“ (Anna, 23 let); *„Ženská má nějaký pohled na svět i ten chlap. A když se to spojí, tak je to ideální.* (Eva, 49 let); *„Na děti působí jenom jedna složka energie. Prostě kus energie tam chybí. (...) Kdyby byl vyvážený podíl mužů a žen ve školství, tak by se to stalo normálnější. Stalo by se to, že by ty živý vzory – jak muži, tak ženy – tady byly neustále k dispozici. Děti by si to nemusely náhražkovat vzory vymyšlenými, vyumělkovanými, zkopírovanými, nebo nějakými nedostupnými.* (Honza, 38 let); *„Dětem by to fakt prospělo. Když by ty děti dostaly ten mužské prvek.”* (Jarmila, 33 let)

Na fakt, že to při dosažení rovnováhy podílu obou pohlaví ve školním prostředí funguje jinak, poukazoval Honza: *„U nás tady vládne zvláštní harmonie – jsme tady dva učitelé – muž a žena. Sleduju, že určité děti vyhledávají spíše toho muže, jindy zase tu ženu. Je tady taková vyvážená společnost. A je to tím, že každý má jiný přístup a děti možnost volby.”* (Honza, 38 let)

Další formou, ve které se téma nedostatku mužského vzoru objevovalo, byl **negativní vliv na budování chlapecké a dívčí identity** a ve vztahu k tomu **vliv na často vnímanou nepřirozenost sebepojetí žen v učitelské roli**. *„Kluk, kterej má bejt chlap, tak ho prostě nemůže vychovávat jenom máma a učitelka.”* (Jarmila, 33 let); *„To, že celé generace jsou vychovávány 99% ženami, je na nás všech hrozně vidět. Tím, jak ženy potřebují vyvážit tu energii, že jsou na tu výchovu, mnohdy i na to vzdělávání, samy, bez těch mužů, tak se chovají více jako muži. Chlapcům ta mužská energie naopak chybí, tak se zase chovají více jako ženy.”* (Honza, 38 let); *„Když by to bylo vyrovnanější, tak si myslím, že by učitelky zněžnily – začaly by plnit tu ženskou roli, která jim náleží a ne tu mužskou, která jim nenáleží a kterou neumějí. Ženský si musej tu autoritu dobývat a chovají se často velitelským způsobem, který odpovídá takovému tomu vojenskému drilu – to odpovídá víc tomu mužskému elementu.”* (Marie, 56 let) Vyučující postupně poukazovali na celkovou krizi genderových rolí v dnešní společnosti a na problematičnost identifikace chlapce s absentujícím mužským identifikačním vzorem.

S tím souvisí i téma další, které vyučující ve vztahu k nevýhodám feminizace v oblasti týkající se mužského vzoru, uváděli. V rozhovorech se objevovalo téma **krize rodiny**, myšleno v závislosti na **krizi mužské role v ní**. Zde by mohl učitel-muž dle dotazovaných vyučujících sehrát roli jakéhosi

„náhradníka“ zastoupivšího chybějícího muže v rodině. „Je to čím dál větší prů..r, protože je čím dál víc dětí doma bez toho muže. Kde už ho potkají?! Tady by se to ještě mohlo zachránit, aby byli v té škole. Tam tráví děti hodně času, kolikrát víc, než s tím tatínkem doma.“ (Marie, 56 let); „Je krize rodiny – každý druhý manželství se rozvádí. Ta úloha toho muže, do značné míry třeba v rodině, není úplně naplňována. Protože ty děti se s tím nesetkávají. Proto v tom školství je tak potřeba těch chlapů, aby ten mužskej prvek suplovali, protože to nefunguje doma.“ (Jarmila, 33 let)

Zkušenost, že muž-učitel skutečně do určité míry roli otce zastupuje sděloval Jan: „V těch rodinách ten tat'ka chybí – buď to tam není vůbec, nebo po práci doráží později, má na ně málo času, nebo s nimi nedělá zajímavou práci. Těch rodin je opravdu hodně, tak jsme pro ně vzácný a jsme pro ně my učitelé takoví tat'kové.“ (Jan, 28 let)

Feminizované prostředí školy však negativní efekt dopadu krize mužské role v rodině ještě umocňuje. Přes tento fakt však nemůžeme na muže-učitele nahlížet jako na spasitele důsledků negativního vlivu zvyšující se rozvodovosti a absenci mužských vzorů v rodinách.

Téma nedostatku mužských vzorů v oblasti školství se v rozhovorech projevovála i ve vztahu k **vlivu na jednostrannost pojetí výuky**. Zde se objevovaly nářky na více teoretické pojetí výuky ženami, než u mužů: „Nejsou řemeslné a fyzické vzory. Proč jsme zrušili dílny? Protože na to nemáme chlapy! Proč děti nevidí pokusy ve fyzice?! Protože se paní učitelky bojí elektriky! Proč nejsou pokusy v chemii?! Protože se paní učitelky bojí žíraviny! Dneska se rozsvítí interaktivní tabule a tam se pustí interaktivní pokus. To dřív nebylo.“ (Petr, 63 let)

Další zmiňovanou nevýhodou feminizace učitelské profese byla **jednostrannost pracovních kolektivů** ovlivňující celkové **pracovní klima**. To zcela pochopitelně na předchozí téma – nedostatek mužských vzorů ve školním prostředí úzce navazuje. V rozhovorech se zejména ze strany učitelek objevovalo vyjadřování potřeby větší vyváženosti pracovních kolektivů. Ta by podle nich vedla k jejich větší zdravosti a pestrosti díky existenci aspektu obou pohlaví. Učitelky zmiňovaly, že by na školách vládla uvolněnější atmosféra, řešila by se jiná témata a učitelé by vnesli do školy jiný, obohacující pohled. „Když tady bylo víc chlapů, tak to bylo lepší. To se probíralo od fotbalu, hokeje, ženských. (...) S téma chlapama byla větší sranda. Spousta věcí se tady neřešila. Ty děti se tolik

o přestávkách neřešily...“ (Eva, 49 let); „Prostě ten babinec! Častokrát se zamotáme do různých pletich a nevyjasněných, nevyřčených podivností. (...) Bylo by to velmi užitečný pro ty kolektivy na školách. Že by to nebyl takovej babinec, ale že by tam zase vnesli takovej nadhled a trošku jiný vidění těch věcí. Názory, jiné pojetí – normální, zdravý a přirozený“ (Marie, 56 let); „Byl by mnohem přínosnější kolektiv, když by byl smíšený. Že by se možná líp spolupracovalo. Že by tam byla vyvážená chlapecká a ženská složka a i to myšlení.“ (Anna, 23 let); „Možná by byla přátelštější atmosféra mezi kantory, protože by trošku ubylo toho dámského hašteření. Bylo by to dobrý pro kolektiv, že by se možná trošku stmelil.“ (Jan, 28 let)

V rozhovorech se objevil i pohled, že nízký podíl mužů-učitelů ve školním prostředí má dle dotazovaných negativní dopad na celkový **kontakt s rodiči**. Dle Petra jsou učitelé v kontaktu s rodiči přímější a řeší problémy věcněji. Rodiče zároveň chovají k učiteli-muži větší respekt, než k učitelce, což dle něj vede k celkově lepší spolupráci. *„Žena nemá dostatečnou razanci v jednání s rodičem. Je-li výchovný problém, řeší ho v rodině otec. Matka často nadržuje. Otec v tu chvíli nahlíží na tu učitelku, stejně, jako na tu svou ženu. (...) Když bude chlap řešit problém s chlapem, tak mu to řekne vždycky víc od plic. Paní učitelka vede rozhovor s rodiči s tím, že zahájí taktické obraty: - Víte, ono... hm...- to není dobrý.“ (Petr, 63 let)*

Petr vyjadřoval dále pohled, že vysoký podíl žen ve školství má negativní vliv na celkovou **kázeň**. Větší podíl mužů-učitelů by dle něj vedl k větší ukázněnosti. *„Děti by byly naprosto ukázněny. (...) Chlapi umí víc rozkaz, než ženy. Když ječí paní učitelka, tak je trapná. Když já zařvu, tak padají špendlíky!“ (Petr, 63 let)*

Další vyučující si též všímali rozdílnosti kontaktu rodičů s učitelem/kou a rozdílnosti autority učitele/ky, avšak z kontextuální stránky rozhovoru je nelze hodnotit jako nevýhodu. Jim se budeme věnovat tedy až v následující oblasti vnímaných rozdílů mezi učitelem a učitelkou.

Další oblastí zmiňovaných nevýhod feminizace je **prestiž učitelského povolání**. Dle dotazovaných má vysoký podíl žen ve školství negativní vliv na celkové **společenské hodnocení učitelství** a jeho prestiž. To můžeme usuzovat z výroků, ve kterých vyučující vyjadřují, že v závislosti na zvýšení podílu mužů-učitelů by stoupla prestiž a celkové hodnocení školství. *„To vzdělání by bylo hodnotnější. Asi by se zvedla prestiž. Společnost by možná jinak nahlížela na tu*

školu, brala ji vážněji.“ (Marie, 56 let); Zvýšila by se podle mě prestiž učitelského povolání. Myslím, že by se celkově zvedl zájem společnosti.“ (Anna, 23 let) Dle Petra by vyšší podíl mužů ve školství v závislosti na zvýšení prestiže vedl následovně i ke zvýšení platů. „To už by se bránila velká skupina lidí, tomu platu. Ty chlapi by se bránili. Chlapi by se vzbourili...“ (Petr, 63 let)

Jednou z vyjadřovaných nevýhod feminizace byla i ta, že **učitelky musí ve školství obstarávat i fyzicky náročnou práci**. Eva uvažovala nad tím, že by při větším podílu mužů-učitelů příslušela těžká práce jim. „No nemusely by ženské tolik – ono se to nezdá, ale i fyzická práce je otázka učitelství! ...Stěhujeme skříně, lavice. Tak by to nebylo tolik na nás.“ (Eva, 49 let)

Zajímavou oblastí, která se v rozhovorech objevila, a bylo by možné ji též do oblasti vnímaných nevýhod feminizace učitelství začlenit, je **specifičnost náhledu na muže pracujícího s dětmi**. Vysoký podíl žen ve vzdělávací oblasti do jisté míry způsobil pohled společnosti na muže-učitele, vychovatele jako na nenormální, neřkuli zvláštní „exoty“. „Chlap, když opustí něco zaběhlého a pustí se do školství, tak je občas společností považován za blázna, šílence, nedej bože za pedofila. A ještě na 1. stupni, že jo! No... Ty reakce jsou ve vzduchu, nejsou úplně vyřčené, ale prostě cejtím je! I tyhle razantní.“ (Honza, 38 let)

Specifický pohled na muže pracujícího s dětmi se pak může gradovat v oblasti fyzického kontaktu s dětmi. Což je téma, které je společností, zvláště v posledních letech, vnímáno velmi komplikovaně. O tom hovoří vyjadřovaná zkušenost učitele Petrem. „Když žena pohladí dítě, tak ho pohladila matka. Když chlap pohladí dítě, tak to není normální! Prostě, muži si musí dávat pozor na to, jak je k nim postoj. Jinak jsou schopný, ty děcka, už v devíti, deseti letech tě dostat do vážného průšvihů. (...) Zavřeli mi v 70. letech kamaráda – tělocvikáře. Perfektního chlapa! Po tělocvikovi po něm holky vyjely, a on řekl: - Heleďte, hvězdy – na tohle nejsem zvědavěj! Jste ještě prťavý. Jestli už víte, na co to máte, tak je to vaše neštěstí, protože vám to bude jednou v životě chybět, to poznání! - Prostě jim to takhle řekl takhle natvrdo, narovinu - Kam pospícháte a proč si vybíráte mně?! - (pauza...) Den na to si vymyslely příběh, jak je v šatně... Ony si vymyslely ten příběh! On v tý šatně jenom seděl a čekal, až ji bude moct zamknout. Takže tam byl! A to že něco nedělal, nedokázal!... Šel na 3 roky! (...) Prostě to úskali posuzování chlapa-učitele a pedofilie. To všechno jsou nebezpečí pro chlapa. Každá žena se může podívat na „pindíka“ kluka, kdežto chlap-učitel nemůže vidět nahatou holčičku.“ (Petr, 63 let)

Výrok Petra otevírá zcela zásadní kapitolu, kterou je **sexualita v rámci realizace profese učitele ve vztahu k žactvu**. Uvedený výrok hovoří jednoznačně o genderové diferenciaci a stereotypizaci pohledu na muže-učitele v této oblasti. Výrok ukazuje na zkušenost, že muž-učitel, zvláště na nižších stupních, čelí podstatně více pohledům a postojům okolí, které jsou postaveny na vnímání muže-učitele jako potenciálního „pedofila“, „homosexuála“. To zcela pochopitelně vede ke zneuctění statusu muže-učitele, což má dále vliv i na proces rozhodování se uchazečů nad volbou učitelství, které může od volby odrazovat. Naopak zmiňované pohledy společnosti u žen-učitelek nejsou zaznamenány a pravděpodobně vůbec realizovány.

V celkovém shrnutí nevýhod učitelství je v rozhovorech s vyučujícími feminizace dle množství vyjmenovaných nevýhod vnímána jako negativní jev. Nejzásadněji jsou vnímány důsledky nízkého podílu mužů-učitelů ve vztahu k budování chlapecké a dívčí identity v genderově nevyrovnaném prostředí. To celkově do značné míry koresponduje se stejným fenoménem v prostředí rodinném. Ve vztahu k němu vnímají vyučující muže-učitele jako možné „náhrady“ chybějícího mužského vzoru v rodině.

Vyučující často hovořili o jednostrannosti výuky a pracovních kolektivů, což se vše s jistotou odráží na celkovém pracovním klimatu školy. Mezi jmenovanými nevýhodami se objevila i sociálně komplexnější nevýhoda, která hovořila o negativním vlivu feminizace na prestiž učitelství a na níž závisel finanční ohodnocení učitelské profese. Za jistých okolností může mít feminizace podporovat pohled na muže pracující s dětmi (zejména na nižších vzdělávacích stupních) se známou jistě dávkou nedůvěřivosti, s čímž jsme se v rozhovorech též setkali.

V rámci tématu feminizace jsem v rozhovorech s vyučujícími zjišťoval, **zda sledují odlišnosti ve stylu výuky a výchovném přístupu mužů-učitelů od žen-učitelek. A popř. jaké?**

Než se přesuneme k samotné analýze vnímaných odlišností mezi učiteli a učitelkami ve vztahu k výuce a přístupnu k dětem, rád bych zde zdůraznil, že uvedené rozdílnosti vychází ze subjektivních pohledů dotazovaných učitelek a učitelů, nelze je tedy zobecňovat a brát jako obecné znaky typicky „učitelské“ a „učitelkovské“.

V rozhovorech vyučující zmiňovali pestrou škálu rozdílů, které u učitelů a učitelek sledují. První velká oblast rozdílů, které jsem z rozhovorů analyzoval, se týkala samotného **edukačního procesu**. Vyučující hojně uváděli, že u mužů-učitelů vnímají **větší přímočarost edukační cesty s větší dávkou nadhledu**. Učitelky dle nich volí více „prošlapanou“ cestu určenou převážně kurikulem s větším množstvím předepsaných „zastávek“ v podobě průběžných cvičení a „odpočinkových stanic“ – průběžně-motivačních her. Muži-učitelé naopak volí cestu s větším množstvím zkratk a menším prostorem pro průběžný odpočinek. Zato většího odpočinku se dostává dětem v samotném cíli. *„Oni ji maj’ samozřejmě promyšlenou, a vždycky jsem byla přesvědčená, že oni vědí cíl, ale že jim je úplně jedno, jestli šlápnu na každý schod své přípravy, nebo ne. Měla jsem vždycky pocit, že oni vědí, kdy můžou vzít tři schody najednou a k tomu cíli můžou doběhnout a ještě se nahore můžou nasmát, nebo si tam z toho všeho udělat prču. Kdežto paní učitelky, my – a to já tak dělám – máme přípravu a máme pocit, že musíme každý ten schod se všema dětma splnit, nemůžeme ho překročit, protože si to neuvědomujeme, my to nevidíme právě shora. Jsme takový – tititititi!“* (Marie, 56 let); *„Práce je víc logická a víc přímočará. Nemá krajky a vede k cíli. Já udělám 2 kroky, 3 kroky a je to tam! Ta udělá 20 kroků a zkazí to dítě, jako v týchle písance! Já prostě s těma dětma makám. Go, go go! Ale teď jedem! Pak nějaká strandička, sem tam nějaká výtka. Kdežto paní učitelka má potřebu dělat ty hvězdičky, razítka, dělat takovéhle nesmysly, které zdržují.“* (Petr, 63 let); *„Tolik s nima nekreslím, nevymýšlím si takových omáček okolo. Jedu trošku přímější cestou.“* (Aleš, 45 let); *„Myslím, že mají jinej přístup, že se s ničím moc nes...u. Že to nehrotěj’ jako ženský. Ženský to všechno potřebujou mít takový pünktlich, držet se něčeho. Ty chlapi jsou víc svobodnější a odváznější.“* (Anna, 23 let)

Dále se ve vnímaných rozdílech v edukační oblasti objevovalo téma **odlišnosti užívání vnější motivace a priorit**. Učitelky dle dotazovaných více užívají nejrozličnějších motivačních mechanismů, které jim udržují děti v rámci hranic vytyčené cesty k cíli. V souvislosti s tím jsem se setkal s názory, že jim v rámci těchto priorit uniká komplexnost a samotná podstata edukačních cílů. *„Někdy mi prostě přijde, že je pro ně důležitější třeba... mít to obodovaný, nebo mít hezkou nástěnku, než mít třídu dětí a vědět o nich všechno. Snažej se mít všechno na svém místě a není pro ně až tak podstatný ten vztah k těm dětem.“* (Jan, 28 let); *„Mně je spousta věcí jedno, z hlediska takových těch křížků, teček ve školství. Vyplňování rubriček ve školství, tak tam já až tak nefunguju. (...) Vím, že*

znám cestu a že ta cesta je správná“ (Petr, 63 let); „...spíš jim jde u dítěte o celýho člověka, ne tolik o výsledky“ (Anna, 23 let)

Další rozdíly mezi učiteli a učitelkami ve vztahu k výuce a přístupu k dětem, které dotazování uváděli, vycházely z častěji vnímaných ženských/mužských charakteristik. To se odráží nejen v edukačním procesu, proto je zde budu uvádět jako zvláštní odlišnosti.

V rozhovorech se objevovalo **vnímání učitelek jako více starostlivých, pečujících a učitelů jako ty, kteří vedou děti více k samostatnosti a zodpovědnosti**. Muž komentuje: *„Mám pocit, že žena, úplně logicky, má větší mateřský pud. Má větší tendenci ty děti ochraňovat, více jim podstrojovat, víc na ně dohlížet. Na rozdíl od muže, který... to tak jako víc zkouší. Není to takový ten typický svačínář, jako ta žena. (...) Já si myslím, že ta žena má tendenci víc přebírat tu zodpovědnost, za to dítě.“ (Honza, 38 let);* Oproti tomu jedna z žen vypovídá: *„Tady na škole máme mlička na svačinu. Já vybírám peníze, tohle... Pan učitel ale řekne: - Jestli chcete mlička, tak si to běžte zařídit k paní sekretářce. - My je pořád tolik opečováváme a možná je i podceňujeme. A spoustu věcí děláme i hodně s nima. Spadnou věci, já jdu a sbírám. Ten učitel ani náhodou. Prostě - seberte si to! (...) Prostě já dělám s dětmi v první, druhé třídě s dětmi výrobek, kde dvě třetiny toho udělají děti a zbytek dodělávám já. Kdežto on prostě řekne - To já bych takový výrobek nedělal., protože výrobek má udělat dítě a ne dokončovat vy. To chce udělat takovej výrobek, kterej sto procentně udělaj děti. - Že je víc na tu samostatnost těch dětí. (Eva, 49 let)*

Zmiňované tendence učitelek k přebírání zodpovědnosti pak může navíc vést k větší unavenosti a vyčerpanosti, o čemž hovoří Honza. *„Ona přebírá zodpovědnost, ne každá, ale přebírá zodpovědnost za chování toho dítěte, za to, jak se chová v jídelně, za to, jak mu jde matematika, jak mu jde angličtina. Za všechno a za každý dítě. A když si člověk vezme, že jich má 25 ve třídě, tak to aby nebyla unavená! Já se snažím přebírat zodpovědnost hlavně sám za sebe. A tím, že si hlídám hlavně sám sebe, tak to ty děti cítí a vědí. Já se jim do toho nemontuju.“ (Honza, 38 let)*

V souvislosti s učitelkami častěji spojovanou starostlivostí, pečlivostí, úzkostlivostí a naopak učitelům vztahovanou odvážností a nadhledem se pak liší i způsob zábavy a zejména **šíře hranic**, ve kterých se děti mohou pohybovat. *„S panem učitelem jezdím na školy v přírodě a řešíme prostě jiný věci. On prostě řekne - Tyhleto věci já neřeším! - A já - Jak, neřešíš?! - Třeba hry. Prostě hry, co*

on udělá jsou bezvadný, děti bavěj, ale já bych do nich nikdy nešla, protože já bych se o ty děti bála. A on to bere prostě jinak.“ (Eva, 49 let)

Z rozhovorů s učiteli a učitelkami a jejich popisovaných pohledů jsem nabyl dojmu, že učitelkám více vyhovuje dát dětem menší prostor, „dvorek“, po kterém se děti mohou pohybovat a kde o nich mají dobrý přehled. S přibývajícím věkem dítěte se však prostor často příliš nezvětšuje. Potřeby samotného dítěte se však mezitím mění. Dítěti začíná být prostor malý a čím dál více se dusí ve vzduchu prosyceném nedůvěřivostí a strachem. K tomu se ještě přidávají častější tendence předcházení nepříjemným situacím – úrazům a konfrontacím jejich úzkostnými radami, které jsou ženám též více přisuzovány. To vytváří v dětech závislost na nich, což pak na „výletě mimo dvorek“ způsobuje jejich větší bezradnost. V souvislosti s více mužům přisuzovaným větším nadhledem, odvahou a důvěřivostí mají, dle mého vnímání, muži větší odvalu poskytnout dětem větší prostor a rozšířit tak hranice „výběhu na dvorku“ a tím jim dopřát více zkušeností konfrontací s nepříjemnými situacemi. Zde se pak dá očekávat, že bude dítě, byť s více modřinami a odřeninami, vyzrálejší a samostatnější.

Jsem si vědom, že popisovaný dojem je zcela subjektivní a týká se ryze osobní zkušenosti ve spojení s vnímáním pohledů dotazovaných. Popisované charakteristiky však nejsou popisy charakterů „mužských“/„ženských“, ale popisem charakterů, které vnímám/jsou vnímány u mužů/žen jako častější.

Další vnímané rozdílnosti učitelů a učitelek se netýkají tolik samotného edukačního procesu, ale více náročných situací ve škole a jejich přístupu k nim. Dotazovaní vnímají **učitelky jako více emocionální** – častěji a více na sebe vztahující vinu za neúspěch, více prožívající pocit selhání. Muži-učitelé jsou naopak vnímáni **spíše jako racionálně uvažující** – situace řešící častěji s nadhledem, odstupem a převahou rozumového pohledu. „Ty ženský jsou víc vztahovačný, že je to víc bolí, víc to řešej. Chlapi neřeší tolik těch věcí, co řeší ta ženská. Ženská je taková, že když vám to jako nejde, tak se nad tím trápím..., ten chlap nad tím mávne rukou.“ (Eva, 49 let); „Ty ženský jsou víc emotivní. Když mě tady bude napadat nějaká maminka, tak já do toho dám víc svoje emoce, protože to беру tak, že ona mě napadá, že mi vyčítá, že něco dělám špatně. To si myslím, že ty chlapi nemaj. Oni jsou schopni do toho – co třeba znám – nedat tolik ty emoce a řešit to věcně.“ (Jarmila, 33 let); „My chlapi jsme prostě splachovací, takže my to už dál neneseme.“ (Jan, 28 let)

V rozhovorech se hojně objevovalo téma **autority** – její **formování a definování** u učitelek a učitelů. Zde se setkáváme s různými pohledy. Všichni dotazovaní popisují autoritu učitele jako jinou než autoritu učitelky. Část vyučujících vnímá autoritu muže-učitele jako jednoznačně **větší**. „*Určitě větší! U dětí to vnímám nejen na první, ale i na druhém stupni. Kantoři, to jsou prostě chlapi, ke kterým si ty děti nedovolej absolutně to, co k ženám. To tak prostě je.*“ (Jan, 28 let); „*Jsou to chlapi, tak si myslím, že už jenom tím tu autoritu mají větší (...)*“ (Marie, 56 let)

Vnímaná větší autorita učitelů vychází z pozorování dotazovaných vyučujících, kde děti reagují na rozkaz muže jinak, než ženy. „*Když zakřičí ženská a já, tak to má trošku jinou váhu. Že když někam přijdu a potřebuju si zjednat pořádek, tak to mám rychleji a dýl, než paní učitelka.*“ (Aleš, 45 let); „*Chlapi uměj chlapi víc rozkaz, než ženy.*“ (Petr, 63 let) Zde je však nutno poznamenat, že autorita však není jen o rozkazech a ostrým vymezováním hranic. Je tedy zcela subjektivní, co si kdo pod pojmem autorita představí, jak jej vnímá.

Vyučující v rozhovorech často zmiňovali, že **muži mají cestu k autoritě snazší**. Jedním faktorem je **vliv konstitučních vlastností** muže a ženy, které podporují „prvotní autoritu“ vycházející z haló efektu při úvodním setkání. „*Takovou tu první, si myslím, že má. Protože je to prostě chlap a je to. (...) To jak má postavenej hlas, to vzezření. To si myslím, že hraje roli, ale rozhodně mu to nevydrží celý rok.*“ (Jarmila, 33 let); „*Jestliže má dítě přistoupit k ženě 175 centimetrů vysoké s blondátými vlasy, nebo zarostlému dvoumetrovému muži, který mluví hlubokým hlasem, tak už jenom pro to dítě je to veliký rozdíl. Takže to musí být jinak!*“ (Honza, 38 let)

Dále dotazovaní podporovali tvrzení snadnějšího získání autority mužem tím, že děti mají v oblasti výchovy zpravidla **čtenější zkušenosti s ženami**. Pohled dítěte na další, nově přichozí ženu-vychovatelku/učitelku je tedy poskvřen předsudky vycházejících z předchozích zkušeností s nimi. U muže-učitele, zvláště na 1. stupni, si děti zpravidla utváří zkušenost až s jeho příchodem. Muž tak častěji přichází s „čistým štítem“. „*Děti mají obrovskou škálu zkušeností s ženským, takže musí nejprve zařazovat. Kdežto chlap je prostě autorita tím, že je chlap.*“ (Marie, 56 let); „*Když přijde chlap, to dítě totiž vůbec nemá zkušenost s tímto typem řízení! To co tady zavedu – je moje!*“ (Petr, 63 let)

Dále zde pak ještě hrají roli percepční stereotypy typu - Ty budeš mít ve škole PANA UČITELE! - kde okolí ještě více podporuje výjimečnost pozice

učitele. Zmiňované snadnější získání autority se však ve všech ohledech týká především té počáteční. „*Chlap může delší dobu pracovat s tou formální autoritou. Zatímco ta ženská musí od začátku pracovat s důsledností, protože u toho mužského se ty děti rovnou se dají do nižší role a daleko dýl jim trvá, než začnou vystrkovat růžky, než začnou pokoušet ty hranice, kam až můžou. U ty ženský se snáz osmělej.*“ (Jarmila, 33 let)

Vedle uváděné snadnější cesty učitelů k vybudování autority dotazovaní zmiňovali, že v autorita učitele je postavena na **větší pevnosti a jasnosti pravidel** (někdy popisováno jako větší důslednost) a **větší přímosti vyjádření nesouhlasu**. „*Mám pocit, že pro ty děti je to takový jasnější. Ten chlap, když něco řekne, tak... není tam prostě žádný kdyby. (...) Když nastane situace, kdy je potřeba reagovat opravdu jasně, stručně, opravdu to přeroste nějaký ten rámec dohodnutých pravidel, tak to bouchnutí do stolu, nebo nebo nějaký silnější hlasový projev, tak ta reakce na ten chlapskej hlas, nebo na tu chlapskou energii je prostě jiná. Prostě hned, stop a... není v tom náznak té hysterie*“ (Honza, 38 let); „*Asi tím, že jsem furt stejný. Prostě když se jednou rozčilím, tak vědí, že to takhle nepůjde a že si za tím stojím. (...) Já si ten respekt zjednám přijatelnějším způsobem.*“ (Aleš, 45 let); „*Neplývají slovy navíc, než je potřeba.*“ (Marie, 56 let) Z popisovaných pohledů a příkladů bychom mohli usoudit, že se děti v mužském přístupu lépe orientují, což může být jedním z faktorů vnímané větší autority učitelů. Naopak ženy-učitelky si dotazovaní více spojují se silnějším emočně vypjatějším hlasovým projevem. To dotazovaní popisují jako nepřírozené, agresivní vynucování autority a řádu. V takových případech je pravděpodobné, že děti vnímají učitelku jako selhávající a tím její autorita klesá. „*Nikdy jsem neslyšela, že by prostě ječel! Oni neječej ty chlapi!*“ (Marie, 56 let); „*Když ječí paní učitelka, tak je trapná.*“ (Petr, 63 let); „*To musí být uječená kantorka, která si to vynutí tou přísností.*“ (Aleš, 45 let); „*Ženský ten hlas, ty hlasitější polohy používají častěji.*“ (Jan, 28 let)

To, že jsou učitelky dotazovanými daleko více vnímané ve výchovných situacích nepřírozeně, dle některých dotazovaných vychází z toho, že **není v plném souladu se svou životní rolí**. Že se zkrátka stylizuje do role, ve které není autentická, což jí podráždí nohy při cestě k autoritě. „*Ženský si musej tu autoritu dobývat a chovají se často velitelským způsobem, který odpovídá takovému tomu vojenskému drilu – to odpovídá víc tomu mužskému elementu.*“ (Marie, 56 let)

Z rozhovorů je zřejmé, že muži-učitelé jsou častěji vnímáni jako ti s vyšší autoritou. Důvodů, které slouží jako argumenty tohoto pohledu, bylo vysloveno více. Vícekrát v rozhovorech jako důvod větší autority učitelů byly uváděny jeho konstituční vlastnosti – že když přijde vysoký muž a promluví na děti hlubokým hlasem, bude mít pravděpodobně větší autoritu. Domnívám se, že konstituční vlastnosti muže-učitele lze brát jako jednu z výhod snadnějšího budování autority, vkoliv však jako automatický klíč k jejímu dosažení.

Dalším diskutabilním důvodem vnímané větší autority učitele, bylo v rozhovorech uváděno samotné pohlaví muže-učitele. Samotný důvod, vycházející pouze z faktoru pohlaví, však nelze považovat za pádný argument, nýbrž opět jako další známku stereotypizujícího postoje vyučujících. Daleko více, než samotné pohlaví vyučujícího hrají roli jeho osobní vlastnosti. Pokud z muže-učitele nevyzařuje síla osobnosti a charisma, s velkou pravděpodobností se bude potýkat se stejnými problémy vyplývajícími z nízké autority, jako učitelky: *„Pokud ten chlap není důslednej, pokud ho to nebaví, nebo pokud volí špatný metody práce, tak si myslím, že ta třída se dokáže rozložit úplně stejně, jako když ta ženská volí špatný metody práce a není důsledná.“* (Jarmila, 33 let) Pohlaví vyučujícího dle mého názoru nelze považovat za jednoznačný faktor mající vliv na výši autority.

Zajímavou oblastí vnímaných rozdílů bylo téma oblíbenosti. Více dotazovaných vnímá **muže-učitele u dětí jako oblíbenější**. Tento pohled do velké míry vychází z menšinového postavení muže-učitele ve školství, zejména na 1. stupni, kterého se výzkum převážně týkal. Muž-učitel je pro děti vzácnější, což může vést k tomu, že je relativně oblíbenější. *„Chlap je příjemná změna.“* (Eva, 49 let); *„Budou! Budou, vždycky! Do doby, než jich bude 90% a 10% bude žen, tak budou učitelé, i špatní učitelé, zvláště na 1. stupni, vždycky oblíbenější. Je to tou vzácností. (...) Krásná věta jedné žákyně: „Dědo! My máme UČITELE! A fousatýho!“* (Petr, 63 let); *Myslím si, že jo, ale je to asi spíš tím, že právě chyběj. Že to i samotným dětem chybí, tak proto jsou rády za chlapa.* (Anna, 23 let); *„No, ty děti chlapa berou. Tam stačí 20% toho co dá ženská a chlap má prostě vystaráno. To je pravda, že mám obrovskou výhodu, ale obrovskou.“* (Jan, 28 let)

V rozdílnostech mezi přístupem učitele a učitelky se objevil i názor, že **učitelé mají méně trpělivosti než učitelky**. *„Nemaj podle mě tolik trpělivosti. Zkrátka asi to není ta vlastnost, která by byla u všech chlapů samozřejmostí.“* (Eva, 49 let) To pak dle dotazovaných může mj. vést k tomu, že si učitelé volí

svou profesní dráhu mimo školství, nebo na vyšších vzdělávacích stupních, kde jsou na tuto vlastnost kladeny menší nároky.

Poslední analyzovaná rozdílnost mezi učitelkami a učiteli se již netýká oblasti výuky, ani přístupu k dětem, ale vztahu s rodiči. Dotazovaní vyučující **rozdílnost ve stylu komunikace a spolupráce ve vztahu rodič-učitel a rodič-učitelka**. První sledovanou rozdílností, na kterou dotazovaní poukazovali **je větší respekt ze strany rodičů k učiteli, než učitelce**. Můžeme zde hovořit o vnímané větší autoritě učitele u rodičů, než autority učitelky. „*Myslím, že ty rodiče si na tu učitelku víc dovolí.*“ (Aleš, 45 let); „*Zástupci rodičů, který choděj vyřizovat věci do školy, jsou převážně maminy. Ženská s ženskou se dohodne hůř, než s chlapem. To je obecně platný. X krát po mě ten učitel už přebíral tu čtyřku, pětku, ale ty problémy, co jsem já s těma rodičema měla, on prostě neměl. (...) Když přijde rodič za učitelem, nebo učitelkou, vždycky je to ta autorita.*“ (Eva, 49 let); „*S maminama, ani s taťkama jsem nikdy neměl problémy. Vždycky v přátelském duchu, vždycky si všechno vysvětlíme – úplně v pohodě. Co se týče vztahu rodičů a kolegyň, tak tam se někdy ty rodiče snaží být někdy i autoritativní, že se těm kolegyním snaží předvít jak by to mělo být. S tím jsem se já třeba nikdy nesetkal.*“ (Jan, 28 let)

Druhým rozdílem je zde **menší důvěřivost k muži-učiteli** na nižším stupni. Rodiče, zejména maminky, které jakožto častější zástupkyně rodiny školu navštěvují, projevují větší starostlivost ve vztahu k muži-učiteli, který se bude starat o jejich „malé“ dítě. Objevují se zde větší obavy, zda dokáže uspokojit jeho potřeby a poskytnout bezpečí. „*Ty maminky u těch prvňáčků můžou mít nějaký obavy, jako jestli ten chlap bude dostatečně pečující. Aby o to moje děťátko bylo dobře postaráno, aby když jdou ven se koulovat, tak aby potom neseseděli v těch mokrejch kalhotech...*“ (Jarmila, 33 let); „*Občas ty rodiče mají obavu, jak to ten chlap zvládne. Když jsem měl prvňáčky, tak možná ze začátku, ze strany rodičů nějaká obava byla. Sám jsem si říkal, jestli bych jako rodič takovýhlemu chlapovi, svoje dítě svěřil.*“ (Jan, 28 let)

Téma odlišností ve stylu výuky a výchovném přístupu učitelů a učitelek je v rozhovorech bezesporu obsahově i šíří nejhutnější. Je zřejmé, že dotazovaní vyučující si všímají rozmanitých odlišností mezi učiteli a učitelkami. Vyjmenované odlišnosti jmenované dotazovanými vyučujícími se však v podstatě týkaly celé šíře rozdílů mezi učitelem a učitelkou.

Rozdíly se nejčastěji týkaly samotného edukačního procesu. Zde byla mužům přisuzována větší přímočarost, odvaha a nadhled při cestě k naplnění edukačního cíle. Učitelky byly naopak více vnímány jako opatrnější, pečlivější a více závislé na „ověřených cestách“. Ve vztahu k dětem byly ženy-učitelky popisovány jako starostlivější, pečlivější s převahou emocionality a snahou dítě regulovat a kontrolovat. Muži-učitelé byli více vnímáni jako ti, kteří vedou děti k samostatnosti, zodpovědnosti, více je vystavují důsledkům svého konání, ze kterých si děti ponesou ponaučení. Dále byli spojováni s větší mírou racionality a celkového nadhledu.

Rozdíly byly shledávány i v oblasti autority učitele/ky. Přestože se ve výzkumech hovoří o autoritě explicitně nezávislé na pohlaví, dotazovaní poměrně často vnímali autoritu učitele jako větší, než autoritu učitelky. Tento fakt přisuzovali konstitučním vlastnostem muže, jeho pevnějšímu dodržování pravidel a větší rovnosti ve vztahu k dítěti. Z objektivního hlediska však považují tuto oblast za nejvíce diskutabilní. Podobně je tomu i ve zmiňované rozdílnosti oblíbenosti u učitele-/ky, kde dotazovaní vnímají učitele jako více oblíbené. Spojují si to především s jejich „vzácností“ ve školním prostředí. Jak u autority, tak oblíbenosti učitele/ky dle mého názoru existuje daleko silnější vazba na osobní vlastnosti vyučujícího, než na jeho pohlaví. Troufám si tedy tvrdit, že uvedené pohledy dotazovaných vyučujících by se daly vnímat jako více stereotypizující než objektivitu popisující.

Další oblast rozdílů mezi učiteli a učitelkami se dotýkala jejich vztahu s rodiči. Zde zkušenosti dotazovaných poukazují na více respektující a tedy i méně problematický vztah rodičů a vyučujícího u mužů-učitelů. To dotazovaní přisuzují nejvíce tomu, že výchovné záležitosti chodí do školy řešit častěji maminky, které dle nich při komunikaci s učitelkou zapojují více emoce, kdežto u muže-učitele tak činí daleko méně. K mužům-učitelům je přistupováno jinak i v případě důvěřivosti. Zde jsou muži-učitelé dle dotazovaných vyučujících, zejména na nižších vzdělávacích stupních rodiči vnímáni jako méně důvěryhodní, než v učitelky. Strach ze strany rodičů (zejména maminek) patrně vychází z menší zkušenosti s muži-učiteli a odlišnosti pohledu na pečlivost a starostlivost ve vztahu k dětem.

Všechny uvedené rozdíly jsou však pouhou ilustrací, jak vnímání muže-učitele a ženy-učitelky funguje mezi dotazovanými vyučujícími, do jisté míry s určitou pravděpodobností i mezi ostatními vyučujícími. Nelze je však brát jako

informace ukazující na reálnost zmiňovaných rozdílů. Stejně jako osobnostní vlastnosti páteho muže ze sta budou jiné, než například sedmdesátého osmého, podobně tomu bude i v případě učitelů a učitelek. Nelze tedy kategorizovat vlastnosti tzv. „mužské“, „ženské“, ani „učitelské“ a „učitelkovské“. Výše uvedené informace nám především pomáhají pochopit celkový pohled vyučujících na učitele, a z toho pak lépe analyzovat, z čeho vychází, ev. co u učitelů „přizívá“ další stereotypizaci pohledu na ně.

Poslední oblastí, kterou jsem se v části výzkumu věnované percipování feminizace ve školství věnoval, byl vliv feminizace na klima učitelského sboru. Konkrétně jsem zkoumal, **jak dotazovaní vyučující reflektují vliv nerovnoměrného podílu učitelek a učitelů na klima učitelského sboru, resp. klima školy.**

Velké části dotazovaných **nevyhovuje způsob a obsah interakce v převážně ženském kolektivu mimo vyučování.** Dle nich ženy-učitelky častěji řeší méně podstatná témata, v rozhovorech s nimi jim schází racionalita, nadhled a naopak převažuje emocemi přesycené komentování méně či více závažných a věcných témat, které dále nevede k jejich vyřešení. Dotazovaní dále zmiňovali, že se v učitelském, převážně ženském kolektivu více setkávají s **pomluvami**, které klimatu školy neprospívají. „*Šílený! Mám ráda ten kolektiv vyvážený, když je opravdu půlka ženskéjch a půlka chlapů.. (...) je tam prostě takový to (usměje se) slepičení. Že je to opravdu o takovým klábosení, nedotahování věcí do konce. I o těch pomluvách – najde se to tam.*“ (Anna, 23 let); „*To jsou dohady typu, co visí na nástěnce, co tam má viset a co nemá. Ony vyloženě hledají hlouposti, aby se měly o čem bavit.*“ (Jan, 28 let); „*Mně ty přestávky, který trávěj ty ženský spolu, nikdy nevyhovovaly. Zkrátka, myslím, že by se nemělo mluvit o jiných věcech, než o práci.*“ (Marie, 56 let)

Muži-učitelé jsou naopak více vnímáni jako věcnější a konstruktivnější, a tedy ti, kteří by do učitelského kolektivu mohli přinést něco nového, žádaného. „*Tohle si myslím, že chlapi prostě o přestávkách neřešej. Ty hoděj třeba nějaký vtip, nebo něco odjinud, ale je to něco jinýho, než starosti, kterých jsme všichni samozřejmě plný.*“ (Marie, 56 let); „*My chlapi to prostě neřešíme. Tohle je pro nás prostě věc, která je zbytečná. Nejsme takový, že bysme si sedli k obědu a ještě rozebírali děti na obědě. Opravdu se nad to dokážeme povznést a řešit něco jinýho, že neřešíme nějaký prohřešky dětí, nebo něco...*“ (Jan, 28 let)

Většina dotazovaných **vnímá učitelský kolektiv jako nevyvážený, nezdravý** a pro ně **nevyhovující**. Ve vnímání nevýhod převážně ženského složení kolektivu se však pohlaví hodnotícího neukazuje jako vůbec rozhodující. Stejnou měrou to nevyhovuje učitelům i učitelkám. Přičemž velmi zajímavé je to, že samotné učitelky si svou momentální bezobsažnost rozhovorů často uvědomují, přestože ji později hodnotí jako jim nevyhovující. Paradoxně je však tento postoj nevede k ukončení jejich dalšího realizování. „...*třeba na poradách. To je prostě - Ááá, konečně! Honza je tady, přestaneme drbat.*“ (Honza, 38 let)

Celkově bylo z rozhovorů častěji cítit volání po větší genderové vyváženosti kolektivů, nepřímou i přímo zmiňované: „*Vždycky, když se tady někdo nabírá, tak ženský tady u nás ve škole říkáj - Hlavně nějakýho chlapa! - Je podvědomě cítit, že ten kolektiv to potřebuje a vyžaduje.*“ (Eva, 49 let)

Disproporce pohlavního složení učitelského kolektivu vede k **menšinovému postavení muže-učitele** v něm, což ho někdy staví do **náročnější konfrontace při obhajování svého menšinového názoru, postoje**. „*Když má ta skupina těch žen nějaký názor, tak je to hodně složitý. Když je tam člověk sám, proti tý přesile, tak je potřeba, aby si to ustál.*“ (Honza, 38 let)

Menšinové postavení muže může vést i k jeho náročnějším pedagogickým začátkům, což konstatoval Jan, kterého si na začátku kolegyně dokonce „testovaly“. „...*učitelky třeba první rok zkoušely, jestli vůbec obstojím, na tom začátku, v tom povolání.*“ (Jan, 28 let)

Žádný z dotazovaných mužů-učitelů se v menšinovém postavení v učitelském kolektivu (zvláště pak na 1. stupni) nevnímá osamoceným. Pro některé učitele je důležitý kontakt a podpora ze strany „druhostupňových“ učitelů, kterých zpravidla ve škole bývá více, nebo si absenci kontaktu s muži nahrazují ve svém volném čase.

Někteří učitelé své **menšinové postavení v učitelském sboru** vnímají naopak jako **výhodu - vnímají se jako něco jedinečného**. Učitelky si k nim chodí pro rady s potřebou slyšet „chlapský pohled“. „*Ze strany těch kolegyň je dost často, že se na mě obrací, jak bych určitý moment řešil já, jako chlap. (...) Třeba na poradách, že chtějí slyšet můj názor. - A co na to Honza, jako chlap?*“ (Honza, 38 let); „*Je to příjemné vědět, že i kolegyně o dvacet let starší dovedly přijít a říct - Hele, jak to děláš?*“ (Petr, 63 let) Dále mají muži-učitelé jisté výsady: „*Tak ten chlap je takovej hájenej, oni si Tě tak různě hýčkaj.*“ (Honza, 38 let), což může

vést k tomu, že si to muži-učitelé v některých situacích užívají. Zajímavý postoj ke svému menšinovému postavení ve škole v rozhovoru vyjádřil Aleš, který si své postavení ve sboru užívá a o dalšího muže-učitele by vyloženě nestál. „*Jestli bych chtěl další kantory, tady na prvním stupni? Možná ani ne. Možná jsem sobec, ale asi bych tady nechtěl další chlapeckou konkurenci*“ (Aleš, 45 let)

Dalším zásadním bodem, který se v rozhovorech v rámci vlivu pohlavní disproporce učitelského sboru na jeho klima objevil, bylo téma **zvýhodňování mužů-učitelů**. V rozhovorech se objevilo konstatování dvou rovin zvýhodňování – **finanční** a v podobě **větší tolerance a úlev**.

S **finančním zvýhodňováním** ze strany vedení nemá osobní zkušenosti žádný z dotazovaných, avšak část z nich hovořila o tom, že zná praxi na některých školách, kde to tak funguje. *Když je dobrej kantor, tak paní ředitelka udělá všechno pro to, aby si ho udržela. Když je to dobrá ředitelka a dobrej chlap, tak ho prostě protěžuje. (...) Za každou cenu se bude snažit dobrýho chlapa udržet. Nebo mu vymyslí dohody na různý činnosti manuálního charakteru, aby si víc přivydělal. (...) Přizná se ti prostě padesátiletá ředitelka: – Hele, já jsem Ti sehnala výbornýho chlapa! Má třetí třídu, dělá mi tohle, tohle. Ještě bere navíc. Má přesčasovky, těláky, abych mu mohla dát nějaký peníze navíc... - A říkám - No a co? Jak? – No to víš, prostě mu ještě dám pět osobní, ono to moc není, ale já, když jsem zjistila, že on z toho nese domů 4 000, protože mu zbytek klekne na hypotéku a poplatky. No tak z čeho žerou doma?!“ (Petr, 63 let); „Slyšel jsem, že to i na nějakých školách takhle funguje, že když se třeba ten kantor snaží najít něco jinýho, že ředitel řekne: - Ne, buď tady a my Ti třeba něco málo přidáme. - Leckdy, aby tam toho chlapa udržel, tak se to snaží zabezpečit, třeba nějakým zajímavějším ohodnocením.“ (Jan, 28 let) U finančního zvýhodňování mužů je opět uvažován zažitý pohled na muže, coby „živitele“ rodiny, u kterého se sluší, aby nosil domů víc než žena. U ženy je její finanční ohodnocení vnímáno více jako postačující - „na ženskou dobrý...“ (Eva, 49 let).*

Druhou formou zvýhodňování mužů-učitelů jsou **úlevy a větší tolerance** ve směru k nim. Učitelé v rozhovorech hovoří o tom, že jim toho vedení více toleruje a promíjí a komunikuje s nimi vstřícněji, než s učitelkami. „*Ten chlap si může dovolit jiné věci, než ty kolegyně. Je jim tolerováno daleko víc, než kolegyním. (...) Ředitelka komunikuje s chlapem jinak, než s učitelkou. Není to takový štěkavý. Ke kolegyním si toho víc dovolí, než ke mně. Třeba moje kolegyně musela přepisovat třídnici a já ji přepisovat nemusel, i když si osobně myslím, že tam*

nedostatků bylo úplně stejně.“ (Honza, 38 let); „Když je třeba problém a něco se má řešit, ohledně výuky, nějakých akcí, nebo při rozdělování práce, tak ředitel s mladším a ještě se ženou se tolik nemaže a nenechá ho vyjádřit svůj názor. Spíš mu to všechno přikáže a on je v takový tý podřadný pozici, než s mužem, nebo se starším.“ (Anna, 23 let) Zde je nyní zcela na místě otázka, co k tomuto postoji ředitele/ky vede. Zajisté zde hraje roli pohlavní složení vedení a očekávaná odlišnost komunikace ve vztahu ředitelka-učitel a ředitel-učitel. Dále pravděpodobně též zažitý postoj, že k muži chováme větší respekt a méně si k němu dovolíme. V neposlední řadě zde bude pravděpodobně hrát roli i realitativně „vzácné“ postavené muže ve škole

Zvýhodňování mužů-učitelů je realizováno i při samotném **přijímacím řízení**, kde, jak zmiňuje Eva, jsou muži preferováni. *„Když se budou hlásit chlap a ženská na pozici učitele tady, tak že se radši vezme chlap.“ (Eva, 49 let)* Dle jejího tvrzení se zdá, že pohlaví zde stojí v prioritách výše než samotná profesní kvalita uchazeče.

Z rozhovorů je zřejmé, že nerovnoměrné pohlavní složení pedagogického sboru má vliv též na celkové klima školy, které v sobě zahrnuje klima pedagogického sboru, potažmo i klima třídy. Dotazovaní často popisovali pedagogický sbor jako jednostranný, zmiňovali, že mu schází větší pestrost. To se projevuje na způsobu a obsahu komunikace pedagogů a pedagožek mimo výuku a způsobu jejich řešení problémů. Dotazovaní vnímají, že by větší podíl mužů přinesl do rozhovorů mezi vyučujícími věcnost a změnil kabinetovou kulturu k lepšímu.

Muži-učitelé v jednoznačně menšinovém postavení vnímají svoji pozici v ženském kolektivu ambivalentně. Část z nich si užívá svoji výsadu – coby jediného muže na 1. stupni/ve škole, avšak při prosazování svého odlišného pohledu uváděli, že jsou většinovým pohledem kolegyň nepříjemně konfrontováni.

Velká část dotazovaných uváděla, že má informace o zvýhodňování mužů ve školství. Hovořili o jejich finančním zvýhodňování, zvýhodňování v podobě větších úlev a tolerance, nebo při samotném přijímacím řízení na pozici učitele. Zvýhodňování učitelů často vychází z častého vnímání muže jako živitele, pro nějž je učitelský plat nedostačující. Dále pak z jejich větší „exotičnosti“ ve školství, zejména na 1. stupni.

Všechny zmiňované formy zvýhodňování s jistotou vedou k nerovnosti mezi kolegy a je pravděpodobné, že se mohou negativně odrážet na celkovém klimatu školy.

4.6 Shrnutí empirické části

Následující část práce bude věnována závěrečnému shrnutí empirické části. To jsem se rozhodl rozdělit na dvě části. V první budu sumarizovat výzkumná zjištění, která z empirické části vyplývají. V druhé části bych rád shrnul, v čem shledávám přínos výzkumu pro mou osobu, tedy co si já, coby realizátor výzkumu z tohoto procesu odnáším.

4.6.1 Výzkumná zjištění

V empirické části diplomové práci jsem zkoumal téma feminizace učitelské profese prostřednictvím zúčastněného pohledu mužů-učitelů a žen-učitelek na 1. stupni ZŠ. Hlavní výzkumná otázka empirické části diplomové práce zjišťovala, jaký vliv má faktor pohlaví na motivy volby učitelské profese, profesní spokojenost a samotné percipování feminizace učitelské profese. K zodpovězení této otázky mě vedly tři stanovené cíle, korespondující s třemi zkoumanými podtématy. Na základě těchto podtémat byla empirická část rozdělena na tři části. K naplňování stanovených cílů vedla kvalitativní výzkumná strategie s využitím metody hloubkového rozhovoru. Nyní se budeme věnovat jednotlivým stanoveným cílům.

První tematickou oblastí byly **motivy volby učitelské profese**, kde bylo mým cílem **zanalyzovat odlišné a shodné motivy volby učitelského povolání u učitelek a učitelů 1. stupně ZŠ**. Na základě výzkumu se faktor pohlaví vyučujícího neukázal v oblasti motivů volby jako zásadně rozhodující. Dotazované učitelky i učitelé uváděli jednotlivé motivy relativně shodně, proto nelze z výzkumu jednoznačně definovat jejich shodné a rozdílné motivy volby dráhy učitelství.

V samotném procesu volby se u dotazovaných jako daleko zajímavější ukázal vliv genderově stereotypních reakcí okolí v závislosti na volbě oboru vzdělávání. Zde se dotazovaní muži-učitelé výrazně častěji setkávali s odrazujícími reakcemi okolí (argumentující především nízkým finančním

ohodnocením učitelství) než dotazované učitelky, ze kterých žádná podobnou zkušenost neuváděla.

Podobné genderově konotované tendence se ukazují v hodnocení okolím samotného výkonu profese učitelství – tedy toho že jsem učitel/učitelka. Zde se u mužů-učitelů opět ukázaly zvláštní tendence jejich okolí v podobě specificky podporujících, nebo odrazujících reakcí. Podporující reakce jsou realizovány prostřednictvím oceňování muže-učitele ve školství (potažmo na 1. stupni ZŠ), jakožto vyrovnávajícího „prvku“ genderově nevyváženého školního prostředí. Odrazující reakce na výkon učitelského povolání jsou u dotazovaných učitelů realizovány v podobě nepochopení motivů, které muže vedou k výkonu finančně nelukrativního učitelského povolání. U dotazovaných učitelek se žádná z těchto tendencí neukázala. To ukazuje na celkově vnímanou specifičnost nahlížení na muže-učitele ve školství. Muž je zde brán, jako něco exotického, zvláštního, někdy i nepatřičného. Zmiňované postoje k mužům-učitelům jsou pak důkazy jednání, které tento pohled na ně ještě prohlubují.

Druhou tematickou oblastí, jejímž cílem bylo přiblížit se k odpovědi na hlavní výzkumnou otázku byla oblast **profesní spokojenosti**. Cílem práce zde bylo **popsat profesní spokojenost dotazovaných vyučujících a zjistit odlišné faktory spokojenosti učitelů a učitelek**.

Jako nejzásadnější faktor profesní spokojenosti všech vyučujících se ukázalo celkové pracovní klima, v sobě zahrnující další podsložky. Pro dosažení pocitu profesní spokojenosti vyučujících je velmi důležité, jaké mají vztahy s kolegy, vedením, dětmi a rodiči. Jako další důležitý faktor profesní spokojenosti v rozhovorech figuroval pocit svobody při výkonu práce. Ten zmiňovali především starší vyučující, pro které je zcela zásadní, aby pracovali ve svobodné době a v respektujícím, důvěřujícím prostředí, které jim poskytuje prostor pro jejich tvořivou práci. V neposlední řadě se mezi důležitými faktory profesní spokojenosti jmenovanými našimi vyučujícími ukázala výše mzdy.

Otázka finančního ohodnocení je zároveň jednou z dvou analyzovaných rozdílností mezi faktory profesní spokojenosti učitelek a učitelů. Učitelé jej zmiňovali ve svých rozhovorech podstatně více, než učitelky, které jej s pocitem profesní spokojenosti v rozhovorech nespojovaly. Část mužů-učitelů vnímaná nedostatečnost dokonce vedla k výkonu povolání „vedlejšího“. Z toho lze

usuzovat, že výše mzdy je pro pocit profesní spokojenosti dotazovaných mužů-učitelů zásadnější, než dotazovaných učitelek.

Z rozhovorů vyplynulo dále odlišné vnímání časové stránky učitelství učitelkami a učiteli. Pro dotazované učitelky se ukázala daleko podstatnější časově výhodná pracovní doba a četnost prázdnin, které učitelství sebou nese, než tomu bylo u učitelů. Pro učitelky bylo více důležité, aby měly dostatek prostoru pro seberealizaci v rodině, naopak učitelé by uvítali méně volna při větším finančním ohodnocení.

Třetí zkoumanou tematickou oblastí byla samotná feminizace a její percipování dotazovanými vyučujícími. Naším cílem zde bylo prozkoumat, **jak učitelé a učitelky vnímají genderové složení učitelské populace 1. stupně.**

Tématu feminizace v rozhovorech připadla přirozeně největší pozornost. Z podílu uváděných negativ a pozitiv tohoto sociálního jevu jej vyučující vnímají jako jednoznačně více negativní fenomén. Jako nevýhody nejvíce uváděli absenci mužských výchovných vzorů v prostředí školy, což, má dále vliv na jednostrannost výuky a s tím související problematičnost budování chlapecké a dívčí identity žáků/yň. Nízký podíl mužů-učitelů ve školním prostředí má dle dotazovaných též vliv na celkové pracovní prostředí, tedy klima školy. Dotazovaní hovořili o jednostranných pracovních kolektivech, které části dotazovaných více nevyhovují, některé dokonce vedly i k určité izolaci. Větší část dotazovaných vyjadřovala volání po větším podílu mužů ve školství, od kterého si slibují příchod větší pestrosti do prostředí školy. Mezi dalšími negativy disbalance podílu učitelek a učitelů vyučující zmiňovali negativní dopad tohoto faktu na prestiž a finanční ohodnocení učitelské profese. Vyučující hovořili o tom, že kdyby bylo ve školství rovné zastoupení mužů a žen, vystupovalo by v celospolečenském vnímání celkově lépe, což by mělo pozitivní dopad na jeho hodnocení, včetně ohodnocení finančního.

Téma feminizace bylo vyučujícími komentováno i ve vztahu k učitelskému kolektivu. Ten dotazovaní většinou popisovali jako nevyvážený a jednostranný, kterému schází větší pestrost. Jako negativní důsledek toho vnímají celkový dopad feminizace na klima učitelského sboru, potažmo klima školy. Z rozhovorů tedy opět vyplývalo jisté volání po zvýšení podílu mužů ve školství. S tímto faktem do značné míry souvisí i zmiňované zvýhodňování mužů-učitelů, ve snaze

je do školství nalákat, nebo si je ve škole „udržet“. Zvýhodňování mužů-učitelů je dle dotazovaných realizováno v několika podobách – finanční zvýhodňování, zvýhodňování mužů-uchazečů o pracovní místo, nebo ve formě úlev a větší tolerance. Téma zvýšení podílu mužů-učitelů ve školství se tedy jeví jako téma, které je buď vědomě, nebo nevědomě řešeno s více či méně genderově korektní snahou jej zvýšit.

To, že si vyučující slibují od případného nárůstu podílu mužů-učitelů nastolení větší pestrosti ve školním prostředí, vychází do značné míry i z vnímaných odlišností popisovaného „mužského“ a „ženského“ přístupu. Dotazovaní vyučující vnímají muže-učitele ve vztahu k dětem a výuce jako přímočařejšího, odvážnějšího, více racionálně hodnotícího. Dotazovaní o nich hovořili jako těch s větším nadhledem a důvěrou při určování hranic a úkolů pro děti. Ženy-učitelky byly ve vztahu k dětem a výuce popisovány častěji jako více pečující, opatrnější, starostlivější a emotivnější. Další rozdílnosti dotazovaní vyučující shledávali v samotné autoritě – muž učitel se dle nich častěji vyznačuje větší pevností pravidel a slova, což ve spojení s jeho konstitučními vlastnostmi a celkovým pohledem společnosti může vést k jeho větší autoritě. Vnímané rozdílnosti mezi učitelkami a učiteli se dále týkaly i tématu komunikace s rodiči. Zde vyučující popisovali, že rodiče k muži-učiteli přistupují s větším respektem a méně konfrontujícím přístupem, než jak je tomu častěji v případě žen-učitelek. Zmiňované rozdíly jsou však pouze popisem vnímaných rozdílů v rámci výzkumného vzorku. Proto k nim i takto musíme přistupovat a nepovažovat je za obecně platné pravdy.

4.6.2 Osobní přínos

Realizace kvalitativního výzkumu mi poskytla prvotní zkušenost s kvalitativní metodou výzkumu, tedy i první zkušenost s metodou hloubkového rozhovoru. Cesta to byla pro mě zcela nová, avšak o to zajímavější a podnětější. Na metodě rozhovoru oceňuji především osobní aspekt při jeho samotné realizaci, který dává možnost proniknout do větší hloubky zkoumaného fenoménu. Díky tomu se tak naskytá možnost takřka fascinujícího odkrývání jednotlivých vrstev daného problému a následného odhalování vzájemných souvztažností.

Výhodu osobního kontaktu s dotazovanými shledávám i v možnosti jejich většího „zasažení“ zkoumaným tématem. Pokud dotazovaný stráví více jak hodinu s výzkumníkem při rozhovoru nad jedním tématem, je zcela jisté, že

v něm dané téma zanechá stopu. Na základě reflexí ze závěru rozhovorů se ukázalo, že rozhovory poskytly dotazovaným vyučujícím možnost rozšíření jejich pohledu na problematiku feminizace a utřídění, někdy dokonce změnu jejich pohledu na ni. Vyučující díky rozhovorům dostali příležitost přemýšlet nad tématem, nad kterým zpravidla v takové intenzitě zatím nepřemýšleli. To vnímám jako přidanou hodnotu metody hloubkového rozhovoru.

Při realizaci rozhovorů jsem se dostal do kontaktu s poměrně velkým množstvím mužů-učitelů 1. stupně, kterých jsem během studia a pedagogických praxí doposud mnoho nepoznal. Zde jsem si uvědomil, že feminizace přináší důsledky nejen ve vztahu k problematickému budování chlapecké a dívčí identity žactva, ale má vliv i na obtížnější budování identity muže-učitele. Ten obvykle absolvuje většinu praxí u žen-učitelek a má tak minimální až nulovou možnost získat zkušenost se vzorem „mužského“ přístupu ve výuce. Vytváření vlastní představy o tom, „jak bych chtěl jako muž na 1. stupni učit“ na základě převážně ženských pedagogických vzorů pro mě bylo, a stále je, dosti těžké. Osobní kontakt s větším množstvím mužů-učitelů stejného oborového zaměření v rámci realizovaného výzkumu a možnost pozorování jejich výuky mi poskytly potřebnou podporu a inspiraci při utváření mého učitelského vzoru.

V rámci realizace kvalitativního výzkumu bylo pro mne zajímavým momentem samotné zpracování nasbíraného materiálu. Zde jsem měl možnost se prostřednictvím nahrávek zpátky vracet k realizovaným rozhovorům a porovnávat tak celkový dojem z rozhovoru při jeho realizaci s dojmem při jeho zpětném poslechu v časovém i osobním odstupu. Oba dojmy se nezřídka lišily. Díky tomu jsem měl možnost poznat, jak proměnlivé je vnímání a posuzování procesu komunikace a jak výrazně do něj aktuální vlivy vstupují. V tomto ohledu je metoda hloubkového rozhovoru, potažmo kvalitativní výzkumné strategie, oblastí s větší mírou subjektivity.

Možnost zpětného poslechu rozhovorů a jejich analýzy mi umožnila cennou sebereflexi, coby tazatele. Díky poslechu a písemnému záznamu jsem měl možnost s odstupem vnímat a následně hodnotit způsob mého dotazování, volbu struktury otázek, jejich formulaci, přesnost, schopnost navazování na otevíraná témata, a na základě toho tak pro příští rozhovor svůj tazatelský styl precizovat.

V neposlední řadě poskytovala možnost záznamu rozhovorů zajímavou zkušenost i samotným dotazovaným vyučujícím. Někteří z nich využili nabízenou možnost poskytnutí přepisu jejich záznamu. To jim, dle jejich tvrzení, poskytlo

těž cennou sebereflexi, ve které se mohli zaměřit na oblasti pro ně důležité (jazykový styl, struktura a věcnost odpovědí apod.).

Závěr

Feminizace patří mezi jednu z dlouhodobých charakteristik učitelského povolání. Už více jak půl století kolem ní ve společnosti panují rozličné diskuse. Přes jejich dlouhé trvání zůstává feminizace tématem vysoce aktuálním. Zároveň je však svou multidisciplinární zainteresovaností tématem značně komplikovaným.

Cílem mé práce bylo poskytnout jejím čtenářkám a čtenářům co nejkomplexnější pohled na tuto problematiku a dát tak možnost jejímu lepšímu pochopení.

Diplomová práce ukazuje, že feminizace je jev do značné míry historicky podmíněný. Vedle klíčových historických událostí důležitých pro změnu postavení žen ve společnosti a umožňujících jejich vstup do pracovní oblasti, byly pro vývoj feminizace učitelství u nás zcela zásadní období 1. a 2. světové války. Tehdy nastává masivní nárůst počtu učitelek s tomu úměrným úbytkem počtu učitelů. Vliv světových válek se zásadně promítá i v mezinárodním srovnání. To u zemí bez podobné minulosti ukazuje podstatně vyrovnanější podíl učitelek a učitelů, než je tomu u nás, nebo v dalších zemích postkomunistického bloku.

Velká část diplomové práce byla věnována komparaci podílů učitelek a učitelů na školách jednotlivých typů a úrovní. Statistiky ukázaly, že kromě vysokoškolského stupně jsou u nás všechny ostatní vzdělávací stupně dlouhodobě feminizované. Ve vztahu k míře feminizace se projevují dva faktory. Prvním je vliv věku dětí, kde platí, že čím je věková skupina žactva mladší, tím větší podíl učitelek zde působí. Druhým je samotný obsah vzdělávání, který se začíná projevovat až od středoškolského stupně. Vyšší podíl učitelek pak sledujeme u škol a oborů vnímaných jako více „ženských“ (pedagogické, zdravotnické apod.). Naopak vyšší podíl mužů-učitelů působí na školách s obory více technicky a přírodovědně zaměřenými, tedy těch, které jsou vnímány jako více „mužské“.

Na základě údajů o vysoké míře feminizace zcela pochopitelně vyvstávají otázky, proč tomu tak je. Kromě vlivu historických událostí tkví příčiny především v nízké motivaci mužů pro jejich vstup do školství, které spočívají zejména v jeho finanční neatraktivnosti a nízké prestiži. Další příčinou je genderová stereotypizace povolání. Ta hraje největší vliv zejména v procesu volby studia učitelství, kdy uchazeči volí raději genderově obvyklejší obory vzdělávání/povolání. Podobnou škálu příčin feminizace uváděli v rámci výzkumu

práce i dotazovaní vyučující, přičemž jako nejzásadnější příčinu vnímají nízkou atraktivnost učitelské profese (finanční ohodnocení, prestiž učitelství a jeho perspektiva). Samotné finanční ohodnocení se pak u dotazovaných mužů-učitelů ukázalo jako jeden ze zásadních faktorů profesní spokojenosti.

Pokud kdekoliv v životě nastane nerovnováha, je zcela jisté, že to s sebou nese důsledky. Feminizace není výjimkou. Nerovnováha podílu učitelek a učitelů vytváří genderově jednostranné výchovné prostředí, které má negativní vliv zejména na budování chlapecké a dívčí identity. Připočteme-li stále častěji skloňovanou krizi mužské role, jsme svědky zcela zásadního rodového problému. Ve školách pak pozorujeme preferenci tzv. „dívčích“ učebních a výchovných stylů, s čímž je spojován zhoršený prospěch chlapců a jejich kázeň. Důsledky feminizace pozorujeme i ve vztahu k vyučujícím. Negativní vliv feminizace se projevuje zejména v klimatu učitelského sboru, který bývá často označován jako nezdravý. To potvrzují i výroky dotazovaných vyučujících ve výzkumu mé práce. Vedle důsledků feminizace na žactvo a vyučující lze s jistotou konstatovat její celospolečenský dopad.

Jak na celou problematiku nahlíží její samotní aktéři jsem zkoumal v empirické části mé práce. Dotazovanými učiteli je feminizace vnímána jako jednoznačně negativní jev projevující se zejména v jednostrannosti výchovně-vzdělávacího prostředí školy, nevyváženosti pracovních kolektivů a nízké reálné prestiži učitelství. Muž-učitel je pak vnímán jako „prostředek“, který poskytne školství větší pestrost spočívající v odlišnostech jeho přístupu. Ty dle dotazovaných vyučujících spočívají v jeho větším nadhledu, racionalitě a jasnějším určení hranic a pravidel. Celkově je pak slyšet volání po zvýšení podílu mužů-učitelů ve školství. To je realizováno jak v podobě muže-učitele oceňujících reakcí společnosti („Konečně chlap-učitel!“), tak i v podobě nejrozumnějších forem jejich zvýhodňování.

Realita v podobě takřka stabilně nízkého podílu mužů-učitelů ve školství a nadále přetrvávajícím pohledu na muže před tabulí jako na něco zvláštního a exotického ukazuje potřebu se tímto tématem dále zabývat a rozšiřovat ve společnosti celkové povědomí o této problematice.

Přes veškerou snahu poskytnout v rámci diplomové práce co nejkomplexnější pohled na téma feminizace učitelské profese nebylo možné zpracovat všechna témata. Na tomto místě se tak otevírají možnosti dalších výzkumných cest. Předmětem dalšího bádání by mohla být analýza příkladů dobré

praxe v zahraničí, kde se prostřednictvím nejrozličnějších podpůrných programů (např. Men in Childcare⁵³) již řadu let o zvýšení podílu mužů mezi vyučujícími usilují. Na základě této analýzy by pak mohl vzniknout návrh podpůrného programu pro muže ve školství u nás, o což už od roku 2008 usiluje Liga otevřených mužů. Zahraniční zkušenosti ukazují na to, že nízká spoluúčast mužů-učitelů ve školství není jevem neměnným. Situace, kdy bude školní prostředí poskytovat větší rozmanitost výchovných vzorů a přístupů tak není zcela nereálná, přestože cesta k ní bude pravděpodobně ještě dlouhá a nesnadná.

⁵³ Men in Childcare je skotský projekt, který od roku 2001 usiluje o zvýšení podílu mužů-učitelů ve vzdělávací oblasti (především na její pre-primární úrovni). Men in Childcare [online]. [cit. 2012-04-23]. Dostupné z: <http://www.meninchildcare.co.uk>

Použité zdroje

Monografie:

1. BABANOVÁ, Anna, MIŠKOLCI, Jozef. *Genderově citlivá výchova: Kde začít? : Příručka pro vyučující základních a středních škol, vydaná v rámci projektu Rovné příležitosti v pedagogické praxi*. Praha : Žába na prameni, 2007. 151 s. ISBN 978-80-239-8798-0.
2. BIDDULPH, Steve. *Výchova kluků*. 1. vyd. Praha : Portál, 2006. 155 s. ISBN 80-7367-1611.
3. BITLJANOVÁ, Věra, ŠAFFKOVÁ, Zuzana. *Diplomová práce krok za krokem*. 1. vyd. Liberec : Technická univerzita v Liberci, 2006. 52 s. ISBN 80-7372-081-7.
4. ČUDOVÁ, Hana, et al. *Historická ročenka školství : stručná ročenka školství v ČR 1953/54 - 1997/98*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 1998. 35 s. ISBN 80-211-0291-8.
5. *Education at a glance 2009 : OECD indicators*. Paris : [s.n.], 2009. 472 s. Dostupný z WWW: <<http://www.oecd.org/dataoecd/41/25/43636332.pdf>>. ISBN 978-92-64-02475-5.
6. FUČÍKOVÁ, Marie. *Feminizace školství v zahraničí*. Praha : Ústav školských informací, 1990. 20 s.
7. GOBYOVÁ, Jitka. *Feminizace ve školství*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 1994. 32 s. ISBN 80-211-0205-5.
8. HÁJEK, Martin. *Vývoj vybraných oborů vzdělávání z hlediska genderu*. Praha : Akademie věd České republiky, Sociologický ústav, 1997. 56 s. ISBN 80-85950-31-6.
9. HAVLÁKOVÁ, Lenka, et al. *Statistická ročenka školství 2005: zaměstnanci a mzdové prostředky*. 1. vyd. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2006. 237 s. Dostupný z WWW: <<http://www.uiv.cz/clanek/433/393>>. ISBN 80-211-0507-0.
10. HAVLÁKOVÁ, Lenka, et al. *Statistická ročenka školství 2006: zaměstnanci a mzdové prostředky*. 1. vyd. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2007. 377 s. Dostupný z WWW: <<http://www.uiv.cz/clanek/603/1402>>. ISBN 978-80-211-0527-0.
11. HAVLÁKOVÁ, Lenka, et al. *Statistická ročenka školství 2007: zaměstnanci a mzdové prostředky*. 1. vyd. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2008. 302 s. Dostupný z WWW: <<http://www.uiv.cz/clanek/706/1554>>. ISBN 978-80-211-0549-2.
12. HAVLÁKOVÁ, Lenka, et al. *Statistická ročenka školství 2008: zaměstnanci a mzdové prostředky*. 1. vyd. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2009. 305 s. Dostupný z WWW: <<http://www.uiv.cz/clanek/727/1678>>. ISBN 978-80-211-0572-0.

13. HECZKOVÁ, Libuše a kol. *Vztahy, jazyky, těla : Texty z 1. konference českých a slovenských feministických studií*. Praha : Ermat, 2007. 430 s. ISBN 978-80-903086-6-4.
14. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum : základní teorie, metody a aplikace*. Praha : Portál, 2008. 407 s. ISBN 978-80-7367-485-4.
15. HOMOLA, Miloslav. *Úvod do psychologie osobnosti*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1971. 266 s.
16. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu : základy kvantitativního výzkumu*. Praha : Grada, 2007. 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
17. JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001. 285 s. ISBN 80-7178-535-0.
18. JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita*. Praha : Grada, 2008. 285 s. ISBN 978-80-247-2284-9.
19. JARKOVSKÁ, Lucie. *Dívky a chlapci mezi sebou* in Smetáčková, I. *Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství*, Otevřená společnost, Praha 2007, str. 25-33.
20. JARKOVSKÁ, Lucie. *Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělávání*. Brno : Nesehnutí, 2005. 25 s. ISBN 80-903228-6-7.
21. JARKOVSKÁ, Lucie. Úskalí genderově senzitivního vzdělávání. In HECZKOVÁ, Libuše. *Vztahy, jazyky, těla*. Praha : Ermat, 2007. s. 219-231. ISBN 978-80-903086-4.
22. JARKOVSKÁ, Lucie. Ve škole je gender všude kolem nás in Smetáčková, I. *Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství*, Otevřená společnost, Praha 2007, str. 14-18.
23. LANGMAIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Praha : Grada Publishing, 2006. 362 s. ISBN 80-247-1284-9.
24. MAŇÁK, Josef, ŠVEC, Vlastimil (Ed.). *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. 78 s. ISBN 80-7315-078-6.
25. MATĚJŮ, Petr, STRAKOVÁ, Jana, et al. *Nerovné šance na vzdělání : vzdělanostní nerovnosti v České republice*. 1. vyd. Praha : Academia, 2006. 411 s. ISBN 80-200-1400-4.
26. MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha : Grada, 2006, 332 s. 80-247-1362-4.
27. MORKEŠ, František. *Kapitoly o ministerstvu a jeho představitelích : (období let 1848 - 2001)*. Praha : Pedagogické muzeum J. A. Komenského v Praze, 2002. 122 s. ISBN 80-901461-9-8.
28. MORKEŠ, František. *Postavení učitele v předmnichovském Československu*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání 1994. 26 s. ISBN 80-211-0182-2.

29. MORKES, František. *Učitelé a školy v proměnách času : Pokus o základní chronologii 1774 - 1946*. Plzeň : Pedagogické centrum Plzeň, 1999. 58 s. ISBN 80-7020-051-0.
30. NESEHNUTÍ. *Aktivní otcovství aneb tátové na mateřské*. Brno : Nesehnutí, [2008?]. 14 s. Dostupný z WWW: <http://www.nesehnuti.cz/publikace/letak_otec.pdf>.
31. OAKLEY, Ann. *Pohlaví, gender a společnost*. Praha : Portál, 2000. 171 s. ISBN 80-7178-403-6.
32. PAVLÍK, Petr, SMETÁČKOVÁ, Irena. *Analýza odměňování žen a mužů ve školství : Jak vzniká odlišnost v platech učitelek a učitelů?*. Praha : Otevřená společnost, 2006. 28 s. ISBN 80-903331-6-8.
33. PAVLÍK, Petr. *Ženy a muži v genderové perspektivě: gender přináší nový pohled* in Smetáčková, I. *Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství*, Otevřená společnost, Praha 2007, str. 7-13.
34. PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 978-80-246-1916-3.
35. PLESKOVÁ, Kateřina, FRANK, Petr, BOSÁKOVÁ, Michaela, KUGLEROVÁ, Denisa. *Průvodce na cestě k rovnosti žen a mužů*. Brno : Nesehnutí, 2008. 50 s. ISBN 978-8087217-01-6.
36. PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 2. rozš. vyd. Praha : Portál, s. r. o. , 1998. 328 s. ISBN 80-7178-252-1.
37. PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4. rozš. vyd. Praha : Portál, s. r. o. , 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
38. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika : Věda o edukačních procesech*. 1. vyd. Praha : Portál, 1997. 495 s. ISBN 80-7178-170-3.
39. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2. upr. dopl. vyd. Praha : Portál, 2002. 481 s. ISBN 80-7178-631-4.
40. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 4. aktualiz. dopl. vyd. Praha : Portál, 2009. 481 s. ISBN 978-80-7367-503-5.
41. REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha : Grada, 2009. 184 s. ISBN 978-80-247-3006-6.
42. RENZETTI, Claire M., COURRAN Daniel L.. *Ženy, muži a společnost*. Praha : Nakladatelství Karolinum, 2005. 642 s. ISBN 80-246-0525-2.
43. RICHTER, Aleš. *Co je dobré vědět o psaní diplomové či disertační práce*. Liberec : Technická univerzita v Liberci, 2008. 19 s. ISBN 978-80-7372-406-1.
44. ROGGE, Jan-Uwe, MÄHLEROVÁ, Bettina. *Páni kluci : knížka pro rodiče, kteří vychovávají chlapce*. 1. vyd. Praha : Mladá fronta, 2004. 135 s. ISBN 80-204-1134-8.

45. SEKERA, J. *Hodnotová orientace a mezilidské vztahy v pedagogických sborech : Spisy pedagogické fakulty Ostravské univerzity v Ostravě*. Ostrava : REPRONIS, 1994. 119 s. ISBN 80-7042-072-3.
46. SMETÁČKOVÁ, Irena, et al. *Genderové aspekty přechodu žáků a žákyň mezi vzdělávacími stupni : výzkumná zpráva*. 1. vyd. Praha : Sociologický ústav Praha, 2005. 227 s.
47. SMETÁČKOVÁ, Irena, et al. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha : Otevřená společnost, 2007a. 76 s. ISBN 978-80-87110-00-3.
48. SMETÁČKOVÁ, Irena, et al. *Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství*. Praha : Otevřená společnost, 2007b. 76 s. ISBN 978-80-87110-00-3.
49. SMETÁČKOVÁ, Irena, JÁRA, Martin, BABANOVÁ, Anna, MIŠKOLCI, Jozef. *Na cestě k vlastní rodině : Kapitoly z rodinné výchovy*. Praha : Otevřená společnost, 2008. 92 s. Dostupný z WWW: <<http://www.osops.cz/download/files/rodinna-vychova/ucebnice-rodinna-vychova.pdf>>. ISBN 978-800-87110-12-6.
50. SMETÁČKOVÁ, Irena, VLKOVÁ, Klára. *Gender ve škole: Příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. Praha Otevřená společnost o.p.s., 2005. 191 s. Dostupný z WWW: <<http://www.osops.cz/download/files/gender-ve-skole.pdf>>. ISBN 80-903331-2-5.
51. SMETÁČKOVÁ, Irena. *Aby výchovné poradenství nezavíralo dívkám či chlapcům dveře...* in Smetáčková, I. *Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství*, Otevřená společnost, Praha 2007c, str. .
52. SMETÁČKOVÁ, Irena. *Gender ve škole : příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. 2006. vyd. Praha : Otevřená společnost, 2006. 67 s. ISBN 80-903331-5-X.
53. SMETÁČKOVÁ, Irena. *Genderové aspekty vztahu mezi rodinou a školou: setkání učitelek s otci a učitelů s matkami*. In HECZKOVÁ, Libuše. *Vztahy, jazyky, těla*. Praha : Ermat, 2007d. s. 127-140. ISBN 978-80-903086-4.
54. SMETÁČKOVÁ, Irena. *Jakou chtějí mít dívky a chlapci budoucnost* in Smetáčková, I. *Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství*, Otevřená společnost, Praha 2007e, str. 50-56.
55. SMETÁČKOVÁ, Irena. *Volba povolání: „Jsem přece kluk!“, „Jsem přece holka!“* in Smetáčková, I. *Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství*, Otevřená společnost, Praha 2007f, str. 57-65.
56. SMETÁČKOVÁ, Irena. *Výchovné poradenství z genderové perspektivy* in Smetáčková, I. *Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství*, Otevřená společnost, Praha 2007g, str. 19-24.
57. Sociologický ústav AV ČR. *Velký sociologický slovník*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1996. 747 s. ISBN 80-7184-164-1.

58. SOLFRONK, Jan, PAŘÍZEK, Vlastimil, MARINKOVÁ, Helena, KRATOCHVÍL, Milan. *Učitelství jako profese*. 1. vyd. Liberec : Pedagogická fakulta Technické univerzity v Liberci, 2000. 80 s. ISBN 80-7083-390-4.
59. *Statistická ročenka České republiky 2011*. Praha : Český statistický úřad, 2011. Dostupný z WWW: <<http://www.czso.cz/csu/2011edicniplan.nsf/publ/0001-11-2010>>.
60. *Statistická ročenka školství 1995/1996 : výkonové ukazatele*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 1996. 735 s. ISBN 80-211-0240-3.
61. *Statistická ročenka školství 1996/1997 : výkonové ukazatele*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997. ISBN 80-211-0241-1
62. *Statistická ročenka školství 1997/1998 : výkonové ukazatele*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 1998. ISBN 80-211-0240-3.
63. *Statistická ročenka školství 1998/1999 : výkonové ukazatele*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 1999. ISBN 80-211-0308-6.
64. *Statistická ročenka školství 1999/2000 : výkonové ukazatele*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2000. 580 s. ISBN 80-211-0354-X.
65. *Statistická ročenka školství 2001/2002 : výkonové ukazatele*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002. 570 s. ISBN 80-211-0419-8.
66. *Statistická ročenka školství 2002/2003 : výkonové ukazatele*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2003. ISBN 80-211-0444-9
67. *Statistická ročenka školství 2003/2004 : výkonové ukazatele*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2004. Dostupný z WWW: <<http://www.uiv.cz/rubrika/457>>
68. *Statistická ročenka školství 2004/2005 : výkonové ukazatele*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005. Dostupný z WWW: <<http://www.uiv.cz/rubrika/559>>.
69. *Statistická ročenka školství 2005/2006 : výkonové ukazatele*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2006. Dostupný z WWW: <<http://www.uiv.cz/rubrika/431>>.
70. *Statistická ročenka školství 2006/2007 : výkonové ukazatele*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2007. Dostupný z WWW: <<http://www.uiv.cz/rubrika/602>>.
71. *Statistická ročenka školství 2007/2008 : výkonové ukazatele*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2008. Dostupný z WWW: <<http://www.uiv.cz/rubrika/705>>.
72. *Statistická ročenka školství 2008/2009 : výkonové ukazatele*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2009. Dostupný z WWW: <<http://www.uiv.cz/rubrika/726>>.
73. SURYNEK, Alois, KOMÁRKOVÁ, Růžena, KAŠPAROVÁ, Eva. *Základy sociologického výzkumu*. Praha : Management Press, 2001. 160 s. ISBN 80-7261-038-4

74. ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha : Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
75. URBÁNEK, Petr. *Vybrané problémy učitelské profese - aktuální analýza*. 1. vyd. Liberec : Technická univerzita v Liberci 2005. 229 s. ISBN 80-7083-942-2.
76. VÁCLAVÍKOVÁ-HELŠUSOVÁ, Lenka, SMETÁČKOVÁ, Irena. Dívčí a chlapecké učení: rozdílný obsah, rozdílné výsledky, rozdílný styl in Smetáčková, I. *Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství*, Otevřená společnost, Praha 2007, str. 42-49.
77. VALDROVÁ, Jana. Dívky, chlapci a vyučující in Smetáčková, I. *Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství*, Otevřená společnost, Praha 2007, str. 34-41.
78. VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0
79. VESELÁ, Jitka. *Sociologický výzkum a jeho metody*. Pardubice : Univerzita Pardubice, 2007. 92 s. ISBN 978-80-7194-847-6.
80. WALANCE, Mike. *School-Centred Management Training*. London: Paul Chapman Publishing Ltd, 1991. 200 s. ISBN 1853960993.
81. *Základní školství v České republice : Retrospektiva let 1780 - 1989*. 2. dopl. vyd. Praha : Český statistický úřad, 1991. 64 s.
82. *Zákoník práce 2008*. Ladislav Burdek. 14. dopl. vyd. Ostrava : Sagit, 2008. 128 s. ÚZ. ISBN 978-80-7208-654-2.
83. *Ženy a muži v datech*. Praha : ČSÚ, 2008. 90 s. Dostupný z WWW: <<http://www.czso.cz/csu/2008edicniplan.nsf/p/1415-08>>. ISBN 978-80-250-1854-5.

Akademické práce:

84. BEKEOVÁ, Veronika. *Vliv genderu na hodnotovou orientaci a trávení volného času pubescentů*. Liberec, 2008. 114 s. FP TUL. Vedoucí diplomové práce PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.
85. ETAVARD, Marcela. *Ženské tabu v současném umění*. 2011. 122 s. Masarykova Univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí disertační práce Prof. PaedDr. Radek Horáček, Ph.D.
86. HOĐÁKOVÁ, Kateřina. *Prožívání nepřítomnosti otce v souvislosti s identifikací s mužskou rolí*. 2007. 116 s. Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií. Vedoucí bakalářské práce Mgr. Lenka Lacinová, Ph.D.
87. KAHÁNEK, Jakub. *Feminizace v učitelské profesi*. 2007. 16 s. Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně humanitní a pedagogická. Semestrální práce
88. KAHÁNEK, Jakub. *Feminizace učitelské profese*. 2009. 96 s. Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně humanitní a pedagogická. Vedoucí SVUČ práce Doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D

89. KRPÁLKOVÁ, Marcela. *Postavení učitelů-mužů v prostředí základní školy*. 2006. 82 s. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí diplomové práce doc. PhDr. Bohumíra Lazarová, Ph.D.
90. KUBIŠOVÁ, Hana. *Motivace k učitelské profesi*. 2008. 94 s. Masarykova univerzita, Fakulta sportovních studií. Vedoucí diplomové práce doc. PhDr. Vladimír Jůva, CSc.
91. MALANÍKOVÁ, Jana. *Evaluce klimatu školy*. 2010. 73 s. Univerzita Palackého, Filosofická fakulta. Vedoucí bakalářské práce Mgr. Jana Vašátková, Ph.D. Dostupné z <<http://theses.cz/id/slrm01/>>.
92. MIKULÁŠTIKOVÁ, Dagmar. *Vývoj pohledů na formování osobnosti učitele od 40 let 20. století*. 2007. 73 s. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí diplomové práce PaedDr. Jana Škrabánková, Ph.D.
93. MIKULOVÁ, Radka. *Krize současné rodiny – psychosociální aspekty*. 2008. 119 s. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Zdravotně sociální fakulta. Vedoucí bakalářské práce Mgr. Kateřina Šulěřová.
94. SMETÁČKOVÁ, Irena. *Generové aspekty učitelského povolání : analýza příčin a důsledků feminizace učitelství na základních školách s použitím koncepce profesní role a profesní identity*. 2002. 101 s. FF UK Sociologie. Vedoucí diplomové práce PhDr. Marie Čermáková.
95. TŮMOVÁ, Anna. *Vysoká feminizace českého školství*. 2009. 36 s. Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd. Semestrální práce.

Články tištěných a internetových periodik; webové stránky

96. BARTOŠOVÁ, Lucie. *I muž může být učitelka*. *Lidové noviny* [online]. 2008, roč. 11, č. 292 [cit. 2008-12-13]. Dostupný z WWW: <http://www.lidovky.cz/i-muz-muze-byt-ucitelka-0vj-/ln_noviny.asp?c=A081213_000112_ln_noviny_sko&klic=229062&mes=081213_0>.
97. BARTOŠOVÁ, Lucie. *I muž může být učitelka*. *Lidové noviny* [online]. 2008, roč. 11, č. 292 [cit. 2008-12-13]. Dostupný z WWW: <http://www.lidovky.cz/i-muz-muze-byt-ucitelka-0vj-/ln_noviny.asp?c=A081213_000112_ln_noviny_sko&klic=229062&mes=081213_0>.
98. BENDL, Stanislav. *Feminizace školství a její pedagogické konsekvence. Pedagogická orientace*. 2002, č. 4, s. 19-35.
99. BÍLÁ, Klára. *Na školách učí málo mužů. Liškův úřad to chce změnit*. *Týden.cz* [online]. 2009, [cit. 2009-10-04]. Dostupný z WWW: <http://www.tyden.cz/rubriky/domaci/skolstvi/na-skolach-uci-malo-muzu-liškuv-urad-to-chce-zmenit_109335.html>.
100. BLAŽEK, Bohuslav. *Co nám škola nedala. Výchova a vzdělání*. 1.1.1990/1991, roč. 1, č. 1, s. 4-5.

101. BÖHMOVÁ, Kateřina. *České školství v mezinárodním srovnání, MŠMT ČR*. [online]. 2009 [cit. 2012-01-13]. Dostupný z WWW: <<http://www.msmt.cz/pro-novinare/ceske-skolstvi-v-mezinarodnim-srovnani-2?highlightWords=v%C3%BDdaje+%C4%8Dr+%C5%A1kolstv%C3%AD+oecd>>.
102. COUFALOVÁ, Martina. *Kůly ve školním plotě* [online]. [cit. 2009-01-17]. Dostupný z WWW: <http://web.ilom.cz/downloads/kuly_v_plote.pdf>.
103. ČERMÁK, Jindřich. *Postavení ženy ve společnosti se zaměřením na Českou republiku* [online]. *E-polis.cz*, 10. listopad 2003. [cit. 2009-02-25]. Dostupné z WWW: <<http://www.e-polis.cz/sociologie/33-postaveni-zeny-ve-spolecnosti-se-zamerenim-na-ceskou-republiku.html>>. ISSN 1801-1438.
104. Český statistický úřad. *Mezinárodní klasifikace vzdělávání (ISCED 97), obsah | ČSÚ* [online]. 2009 [cit. 2009-11-3]. Dostupný z WWW: <<http://www.czso.cz/csu/2008edicniplan.nsf/p/0226-08>>.
105. Český statistický úřad. *Školy a školská zařízení v ČR ve školním roce 2008/09 | ČSÚ* [online]. 2009 [cit. 2009-09-26]. Dostupný z WWW: <<http://www.czso.cz/csu/2009edicniplan.nsf/p/3301-09>>.
106. Český statistický úřad. *Zaostřeno na ženy a muže - 4. Práce a mzdy | ČSÚ* [online]. 2009, 30.1.2009 [cit. 2009-09-27]. Dostupný z WWW: <<http://www.czso.cz/csu/2008edicniplan.nsf/kapitola/1413-08--14>>.
107. Český statistický úřad. *Rozvodovost | ČSÚ* [online]. 2008 [cit. 2012-01-16]. Dostupný z WWW: <<http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/rozvodovost>>.
108. Český statistický úřad. *Základní výsledky | ČSÚ* [online]. 2011 [cit. 2012-01-16]. Dostupný z WWW: <<http://scitani.cz/>>.
109. Český statistický úřad. *Zaměstnanci, průměrné měsíční mzdy (odvětví, čtvrtletí – absolutně meziroční směny | ČSÚ* [online]. 2011 [cit. 2012-01-13]. Dostupný z WWW: <http://www.czso.cz/csu/csu.nsf/informace/pmz060811_111.xls>.
110. Český statistický úřad. *Zaostřeno na ženy a muže - 3. Vzdělávání | ČSÚ* [online]. 2009 [cit. 2009-10-28]. Dostupný z WWW: <<http://www.czso.cz/csu/2008edicniplan.nsf/kapitola/1413-08--13>>.
111. Český statistický úřad. *Zaostřeno na ženy a muže : focus on women on men*. [online]. 2009 [cit. 2012-01-15]. Dostupný z WWW: <http://www.vlada.cz/assets/urad-vlady/vydavatelstvi/vydane-publikace/Zaostreno-2008_def.pdf>.
112. *Dekret presidenta o všeobecné pracovní povinnosti - Wikisource* [online]. 2006 [cit. 2009-02-23]. Dostupný z WWW: <http://cs.wikisource.org/wiki/Dekret_presidenta_o_v%C5%A1eobecn%C3%A1_9_pracovn%C3%AD_povinnosti>.
113. DVOŘÁK, Václav, KUČERA, Jiří, SMETÁČKOVÁ, Irena. *Feminizace způsobila pokles prestiže učitelství. Rodina a škola*. 1.1.2005, roč. 52, č. 6, s. 4-6. Dostupný z WWW: <<http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=5855>>.

- 114.DVOŘÁK, Václav. *K čemu potřebujeme učitele-muže?* [online]. 2005 [cit. 2009-01-30]. Dostupný z WWW: <<http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=5845>>.
- 115.EGER, Ludvík. *Feminizace škol a ženský prvek v řízení organizace. Učitelské listy*. 2002/2003, č. 1, s. 9.
- 116.Experiment 6. 6. 2009 - *iVysílání - Česká televize* [online]. 2009 [cit. 2009-10-28]. Dostupný z WWW: <<http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/209572233190013-experiment/?streamtype=WM1>>.
- 117.Feminizované školství prý chlapcům škodí. *Rodina a škola*. 1.1.2006, roč. 53, č. 7, s. 3. Dostupný z WWW: <<http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=9926>>.
- 118.Genderová analýza českého školství [online]. Praha : Otevřená společnost o.p.s., 2006. Projekt prolomit vlny. Dostupný z WWW: <<http://www.proequality.cz/res/data/001/000186.pdf>>.
- 119.HAVELKA, Miloslav. *Povolání: učitel v mateřské škole* [online]. 2003 [cit. 2009-01-07]. Dostupný z WWW: <<http://www.rodina.cz/clanek3367.htm>>.
- 120.HOLUB, Petr. *Škola čeká na chlapa. Respekt*. 13.9.1993, č. 37, s. 7-9.
- 121.HRDLIČKOVÁ, Lucie. *Dívka je hned ženou, ale chlapec se teprve učí být mužem. Psychologie dnes : psychologie, psychoterapie, životní styl*. 2009, roč. 15, č. 9, s. 6-9.
- 122.JARKOVSKÁ, Lucie, LIŠKOVÁ, Kateřina. *Genderové aspekty českého školství. Sociologický časopis* [online]. 2008, roč. 44, č. 4 [cit. 2009-01-21], s. 683-701. Dostupný z WWW: <http://sreview.soc.cas.cz/upl/archiv/files/513_2008-4JarkovskaLiskova.pdf>.
- 123.*Jsme nedostatkové zboží. Lidové noviny* [online]. 27.6.2008 Dostupný z WWW: <http://www.lidovky.cz/jsme-nedostatkove-zbozi-08n-/ln_noviny.asp?c=A080627_000018_ln_noviny_sko&klic=226205&mes=080627_0>.
- 124.KAHÁNEK, Jakub. *Feminizace školství - neřešitelný problém?*. Moderní vyučování : měsíčník na podporu rozvoje škol. 2009, roč. 8, č. 4, s. 15.
- 125.KRAMULOVÁ, Daniela. *Holky se neperou a kluci nepláčou. Nebo je to jinak? Informatorium : Časopis pro výchovu dětí od 3-8 let v MŠ a ŠD*. 2008, roč. 15, č. 8, s. 18-19.
- 126.*Krátké filmy* [online]. 2007 [cit. 2009-09-26]. Dostupný z WWW: <<http://www.proequality.cz//kratke-filmy>>.
- 127.KUBÁLKOVÁ, Pavla. *Muži do škol, zavelí ministr. Lidové noviny* [online]. 27.6.2008 Dostupný z WWW: <http://www.lidovky.cz/muzi-do-skol-zaveli-ministr-dpq-/ln_domov.asp?c=A080627_101604_ln_domov_bat>.
- 128.KVAČKOVÁ, Radka. *Rodí se ženy učitelkami? Lidové noviny*. 1.1.2003, roč. 16, č. 25.IV., s. 18.

129. KVAČKOVÁ, Radka. *Statistická čísla napovídají, že české školství vybočuje z evropského průměru hlavně velkou feminizací. Lidové noviny*. 1.1.1997, roč. 10, č. 1.IX., s. 4.
130. KYNČLOVÁ, Tereza. *Noví muži: Přečetli jsme za vás - Genderová segregace ve školství: Dopady genderové segregace pedagogických sborů na symbolickou úroveň vnímání vztahů mezi ženami a muži* [online]. 2008 [cit. 2009-01-14]. Dostupný z WWW: <<http://www.novimuzy.eu/zaujalo-nas/precetli-jsme-za-vas-genderova-segregace-ve-skolstvi-dopady-genderove-segregace-pedagogickych-sboru-na-symbolickou-uroven-vnimani-vztahu-mezi-zenami-a-muzi>>.
131. LÁNSKÁ, Jaroslava. *Feminizace na základních školách. Komenský*. 1.1.1989/1990, roč. 114, č. 7, s. 431-434.
132. LexDATA - *Předpis 171/1990 Sb.* [online]. 2002-2007 [cit. 2009-03-07]. Dostupný z WWW: <[http://www.lexdata.cz/lexdata/sb_free.nsf/c12571cc00341df100000000000000000/c12571cc00341df1c12566d4007363aa?OpenDocument](http://www.lexdata.cz/lexdata/sb_free.nsf/c12571cc00341df10000000000000000/c12571cc00341df1c12566d4007363aa?OpenDocument)>.
133. LexDATA - *Předpis 247/1948 Sb.* [online]. 2002-2007 [cit. 2009-03-07]. Dostupný z WWW: <http://www.lexdata.cz/lexdata/sb_free.nsf/c12571d20046a0b2c12566af007f1a09/c12571d20046a0b2c12566d400718aa8?OpenDocument>.
134. LexDATA - *Předpis 40/1953 Sb.* [online]. 2002-2007 [cit. 2009-03-07]. Dostupný z WWW: <[http://www.lexdata.cz/lexdata/sb_free.nsf/c12571cc00341df1000000000000000000/c12571cc00341df1c12566d40071bb05?OpenDocument](http://www.lexdata.cz/lexdata/sb_free.nsf/c12571cc00341df100000000000000000/c12571cc00341df1c12566d40071bb05?OpenDocument)>.
135. LOM. *Muž jako učitel v MŠ, kadeřník a zdravotní bratr* [online]. 2008 [cit. 2009-01-17]. Dostupný z WWW: <http://web.ilom.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=163:mu-jako-uitel-v-m-kadenik-a-zdravotni-bratr-&catid=72:mui-do-kol&Itemid=102>.
136. MAZANEC, Jan. *Běda učitelkám, kterým muži vládnou?* [online]. 2006 [cit. 2009-01-30]. Dostupný z WWW: <<http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=20919>>.
137. *Men in Childcare* [online]. [cit. 2012-04-23]. Dostupné z: <http://www.meninchildcare.co.uk>
138. *Ministerstvo chce do řad pedagogů přilákat více mužů | Domáci | ČT24* [online]. 2008, 12.11.2008 [cit. 2009-01-04]. Dostupný z WWW: <<http://www.ct24.cz/domaci/skolstvi/35658-ministerstvo-chce-do-rad-pedagogu-prilakat-vice-muzu/>>.
139. MLČOCH, Zbyněk. *Střídavá péče, výchova a psychologie dítěte - MUDr. Zbyněk Mlčoch* [online]. c2003-2009 [cit. 2009-01-21]. Dostupný z WWW: <http://www.zbynekmlcoch.cz/info/psychologie_aneb_ty_a_ja/stridava_pece_vychova_a_psychologie_ditete.html>.
140. MORKEŠ, František. *Legenda a skutečnost. Pan učitel nebo paní učitelka? Česká škola*. 1.1.1995/1996, roč. 2, č. 2, s. 7.

- 141.MORKES, František. *Lze řešit feminizaci v českém školství?. Učitelské listy*. 1.1.1998/1999, roč. 6, č. 5, s. 7-8.
- 142.MORKES, František. *Netradiční pohled na feminizaci. Učitel matematiky*. 1997/1998, roč. 6, č. 4, s. 238-240.
- 143.MORKES, František. *Škola v minulosti - učitelé a výuka. Učitelské noviny*. 1.1.1999, roč. 102, č. 27, s. 19-20.
- 144.MŠMT ČR. *Ministr Dobeš opět zvyšuje platové tarify učitelů, MŠMT ČR* [online]. 9. 11. 2011 [cit. 2012-01-13]. Dostupný z WWW: <<http://www.msmt.cz/pro-novinare/ministr-dobes-opet-zvysuje-platove-tarify-ucitelu?highlightWords=platov%C3%A9+tabulky+pedagogick%C3%BDch+pracovn%C3%ADk%C5%AF+2012>>.
- 145.*Na tři učitelky jeden kantor. Ministerstvo vymýšlí, jak to změnit - iDNES.cz* [online]. 1999-2009 , 10.3.2009 [cit. 2009-10-04]. Dostupný z WWW: <http://zpravy.idnes.cz/na-tri-ucitelky-jeden-kantor-ministerstvo-vymysli-jak-to-zmenit-px9-/studium.asp?c=A090304_194746_studium_bar>.
- 146.*Německé základní školství trpí feminizací a chce proti ní bojovat : Svět : ČT24* [online]. 2009 [cit. 2009-01-01]. Dostupný z WWW: <<http://www.ct24.cz/svet/evropa/39862-nemecke-zakladni-skolstvi-trpi-feminizaci-a-chce-proti-ni-bojovat/>>.
- 147.NEZVAL, Jiří. *Lidové noviny: Ministerský plán - více mužů do škol - MŠMT ČR* [online]. 2008 [cit. 2008-12-18]. Dostupný z WWW: <<http://www.msmt.cz/ministerstvo/ministr/lidove-noviny-ministersky-plan-vice-muzu-do-skol>>.
- 148.NS RČS 1948-1954, 75. schůze, část 1/9 [online]. 199? [cit. 2009-03-01]. Dostupný z WWW: <<http://www.psp.cz/eknih/1948ns/stenprot/075schuz/s075001.htm>>.
- 149.Sociologický ústav AV ČR. *Naše společnost – projekt kontinuálního výzkumu veřejného mínění CVVM SOÚ AV ČR : Prestiž povolání* [online]. 2011 [cit. 2012-01-09]. Dostupný z WWW: <http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/101176s_eu110725.pdf>.
- 150.ŠILLER, Jan, VOCHOCOVÁ, Lenka. *Rovné příležitosti v pedagogické praxi: 3. Reportáž* [online]. 2006 [cit. 2009-01-20]. Dostupný z WWW: <<http://www.rppp.cz/index.php?c=3-reportaz&s=4-seminar>>.
- 151.ŠMÍDOVÁ, Iva, JANOUŠKOVÁ, Klára, KASTRŇÁK, Tomáš. *Faktory ovlivňující vzdělanostní aspirace a vzdělanostní segregaci dívek a chlapců v českém vzdělávacím systému. Sociologický časopis* [online]. 2008, roč. 44, č. 1 [cit. 2009-01-21], s. 23-53. Dostupný z WWW: <http://sreview.soc.cas.cz/upl/archiv/files/511_2008-1Smidova.pdf>.
- 152.ŠMÍDOVÁ, Iva. *Genderovaná volba práce: statusové šance a vzdělávací rozhodovací strategie. Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, Praha, Sociologický ústav AV ČR, 2009, vol. 45, no. 4, s. 707-726. Dostupný z WWW:

- <http://sreview.soc.cas.cz/uploads/d5b7c7d3491e68ebaaeb35c08bbb7e01d1941825_Smidova.pdf>. ISSN 0038-0288
153. ŠNEBERGER, Václav. *Muži do škol aneb Kde všichni ti dobří chlapi sou?* [online]. [2008] [cit. 2009-01-17]. Dostupný z WWW: <http://web.ilom.cz/index.php?view=article&catid=72%3Amui-do-kol&id=83%3Amui-do-kol-aneb-kde-vichni-ti-dobi-chlapi-sou&option=com_content&Itemid=266>.
 154. TOMANOVÁ, Vladislava, ZIEGLER, Jan. *Jsem učitel, ale má profese mě neuživí. Plzeňský deník*. 1.1.2000, roč. 9, č. 208, s. 4.
 155. *Ústavní zákon č. 150/1948 Sb., Ústava Československé republiky* [online]. 199-? [cit. 2009-03-07]. Dostupný z WWW: <http://74.125.77.132/search?q=cache:OKHzp6KFqskJ:www.nssoud.cz/historie/ustava_1948.pdf+%C3%9Astava+9.+5.+1948&hl=cs&ct=clnk&cd=6&gl=cz>. [Http://www.nssoud.cz/historie/ustava_1948.pdf](http://www.nssoud.cz/historie/ustava_1948.pdf).
 156. *Virtuální oddíly statistických výkazů - časové řady* [online]. 199? [cit. 2009-02-24]. Dostupný z WWW: <<http://stistko.uiv.cz/vo/rada.asp>>.
 157. VITVAROVÁ-VRÁNKOVÁ, Karolína. *Krasopisné holčičky a zkáza kluků. Týden* [online]. 30.8.2004 s. 28. Dostupný z WWW: <<http://www.ucitelskelisty.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=101965&CAI=2167&EXPS=%22FEMINIZACE%2A%22>>.
 158. VOCHOCOVÁ, Lenka. *Feminizovaná škola, maskuliní věda – jeden problém? Rovné příležitosti v pedagogické praxi : Dvuměsíčník o problematice rovných příležitostí pro vyučující ZŠ* [online]. 2006, roč. 1, č. 3 [cit. 2009-01-20], s. 1-4. Dostupný z WWW: <http://www.rppp.cz/index.php?s=file_download&id=28>.
 159. VRBA, Luboš, ČÍŽOVÁ. *Neúplná rodina jako systémový vzor. Komenský*. 1995, roč. 120, č. 1/2, s. 22.
 160. VYBÍRAL, Michal, JÁRA, Martin. *Co muže zajímá, o tom spolu obvykle (ne)mluví. Psychologie dnes : psychologie, psychoterapie, životní styl*. 2009, roč. 15, č. 10, s. 36-37.
 161. VYBÍRAL, Michal. *Agrese a kluci 1* [online]. [2008] [cit. 2009-01-21]. Dostupný z WWW: <http://web.ilom.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=67:agrese-a-kluci-1&catid=72:mui-do-kol&Itemid=102>.
 162. VYBÍRAL, Michal. *Proč táta není máma aneb Úloha otce v raném dětství. Aperio* [online]. 2006, č. 2 [cit. 2009-01-21], s. 28-29. Dostupný z WWW: <http://web.ilom.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=77:o-vyznamu-otce-v-prvnich-letech-ivota&catid=60:otcovstvi&Itemid=101>.
 163. *Vysokoškolské kvalifikační práce* [online]. [2007] [cit. 2009-09-20]. Dostupný z WWW: <<http://theses.cz/>>.
 164. WAGNER, Jan. *Česká škola* [online]. 2008 [cit. 2009-01-05]. Dostupný z WWW:

<<http://www.ceskaskola.cz/Hledani/Default.asp?EXPS=feminizace&SearchType=R1>>.

- 165.WYLIE, Cathy. *Trends in feminization of the teaching profession in OECD countries 1980-95* [online]. 2000 [cit. 2009-09-26]. Dostupný z WWW: <<http://www.ilo.org/public/english/dialogue/sector/papers/feminize/wp-151.htm#Primary%20schools2>>.

Konference:

- 166.KYDLÍČKOVÁ Ilona. *Projekty „Muži do Petrkliče“ a „Kamarádi do Petrkliče!“*. Konference Muži do škol, 10. března 2009.
- 167.LAURENČÍKOVÁ, Klára. *Situace a pozice MŠMT v otázkách rovných příležitostí žen a mužů v českém školství*. Konference Muži do škol, 10. března 2009.
- 168.NASKE, Petr. *Problematika nedostatku mužů ve školství pohledem muže-učitele*. Konference Muži do škol, 10. března 2009.
- 169.SPENCE, Kenny. *Rozmanitost a rovnost, nabírání většího počtu mužů do předškolní výchovy*, Men in childcare, Prezentace, Konference Muži do škol, 10. března 2009, Praha.
- 170.ŠNEBERGER, Václav. *Muži do škol!* Prezentace, konference Muži do škol, 10. března 2009.

Přílohy

Seznam příloh:

- Příloha 1:** Statistické přehledy a grafy sledující historický vývoj feminizace na základních školách
- Příloha 2:** Statistické přehledy sledující historický vývoj feminizace na základních školách
- Příloha 3:** Statistické přehledy sledující historický vývoj feminizace na 1. stupni ZŠ
- Příloha 4:** Statistické přehledy sledující historický vývoj feminizace na 2. stupni ZŠ
- Příloha 5:** Statistické přehledy sledující historický vývoj feminizace na středních školách
- Příloha 6:** Statistické přehledy sledující historický vývoj feminizace na gymnáziích
- Příloha 7:** Statistické přehledy sledující historický vývoj feminizace na středních odborných školách
- Příloha 8:** Statistické přehledy sledující historický vývoj feminizace na středních odborných učilištích
- Příloha 9:** Statistické přehledy sledující historický vývoj feminizace na speciálních školách
- Příloha 10:** Statistické přehledy sledující historický vývoj feminizace na vyšších odborných školách
- Příloha 11:** Statistické přehledy sledující historický vývoj feminizace na vysokých školách
- Příloha 12:** Soubor učitelů a učitelek pro kvalitativní výzkum
- Příloha 13:** Výzkumný nástroj – schéma připravených tazatelských otázek
- Příloha 14:** Ukázka rozhovoru

Příloha 1: Statistické přehledy sledující historický vývoj feminizace mateřských školách

Tabulka 4: Podíl žen a mužů z celkového počtu vyučujících mateřských škol (2002/03 - 2008/09)

Školní rok	celkem				
	počet učitelů	ženy	muži	ženy (v %)	muži (v %)
2002/03	22 330	22 330	0	100,0 %	0,0 %
2003/04	22 158	22 158	0	100,0 %	0,0 %
2004/05	21 840	21 840	0	100,0 %	0,0 %
2005/06	22 485	22 467	18	99,9 %	0,1 %
2006/07	22 368	22 344	24	99,9 %	0,1 %
2007/08	22 744	22 717	27	99,9 %	0,1 %
2008/09	23 568	23 533	35	99,9 %	0,1 %

Pozn.: Počty jsou z důvodu lepší srovnatelnosti uváděny v přepočtu na plně zaměstnané osoby, jelikož od roku 2005/06 jsou sledované údaje uváděny pouze takto. Počet zaokrouhlen na celá čísla.

Zdroj: kompilace zdrojů: Statistické ročenky školství - výkonové ukazatele 2002 - 2008/2009

Příloha 2: Statistické přehledy sledující historický vývoj feminizace na základních školách

Tabulka 5: Podíl žen z celkového počtu vyučujících základních škol (1864 - 1918)

Školní rok	celkem					
	počet učitelů	ženy	muži	ženy (v %)	muži (v %)	rozdíl muži ¹⁾
1864	9 899	420	9 479	4,2 %	95,8 %	
1865	10 050	414	9 636	4,1 %	95,9 %	0,1 %
1866	10 203	451	9 752	4,4 %	95,6 %	-0,3 %
1867	10 234	447	9 787	4,4 %	95,6 %	0,1 %
1868	10 385	473	9 912	4,6 %	95,4 %	-0,2 %
1871	9 655	168	9 487	1,7 %	98,3 %	-
1875	12 933	1 233	11 700	9,5 %	90,5 %	-
1880	14 705	1 041	13 664	7,1 %	92,9 %	-
1881	15 060	1 224	13 836	8,1 %	91,9 %	-1,0 %
1882	15 595	1 288	14 307	8,3 %	91,7 %	-0,1 %
1883	16 180	1 433	14 747	8,9 %	91,1 %	-0,6 %
1884	16 683	1 432	15 251	8,6 %	91,4 %	0,3 %
1885	17 319	1 632	15 687	9,4 %	90,6 %	-0,8 %
1886	17 976	1 695	16 281	9,4 %	90,6 %	0,0 %
1887	18 432	1 781	16 651	9,7 %	90,3 %	-0,2 %
1888	18 997	2 034	16 963	10,7 %	89,3 %	-1,0 %
1889	19 319	2 052	17 267	10,6 %	89,4 %	0,1 %
1890	19 670	2 100	17 570	10,7 %	89,3 %	-0,1 %
1891	20 186	2 262	17 924	11,2 %	88,8 %	-0,5 %
1892	20 694	2 394	18 300	11,6 %	88,4 %	-0,4 %
1893	21 289	2 556	18 733	12,0 %	88,0 %	-0,4 %
1894	21 680	2 664	19 016	12,3 %	87,7 %	-0,3 %
1895	22 304	2 854	19 450	12,8 %	87,2 %	-0,5 %
1896	22 866	3 045	19 821	13,3 %	86,7 %	-0,5 %
1897	23 322	3 174	20 148	13,6 %	86,4 %	-0,3 %
1898	23 980	3 384	20 596	14,1 %	85,9 %	-0,5 %
1899	24 518	3 569	20 949	14,6 %	85,4 %	-0,4 %
1900	25 002	3 789	21 213	15,2 %	84,8 %	-0,6 %
1901	25 580	4 103	21 477	16,0 %	84,0 %	-0,9 %
1902	26 212	4 201	22 011	16,0 %	84,0 %	0,0 %
1903	26 980	4 688	22 292	17,4 %	82,6 %	-1,3 %
1904	27 576	4 688	22 888	17,0 %	83,0 %	0,4 %
1905	28 126	4 937	23 189	17,6 %	82,4 %	-0,6 %
1906	29 935	5 515	24 420	18,4 %	81,6 %	-0,9 %
1907	30 706	5 784	24 922	18,8 %	81,2 %	-0,4 %
1908	31 572	6 085	25 487	19,3 %	80,7 %	-0,4 %
1909	32 361	6 344	26 017	19,6 %	80,4 %	-0,3 %
1910	33 015	6 507	26 508	19,7 %	80,3 %	-0,1 %
1911	33 517	6 652	26 865	19,8 %	80,2 %	-0,1 %
1912	34 201	6 874	27 327	20,1 %	79,9 %	-0,3 %
1913	34 778	7 086	27 692	20,4 %	79,6 %	-0,3 %
1914	30 289	8 517	21 772	28,1 %	71,9 %	-7,7 %
1915	28 207	9 771	18 436	34,6 %	65,4 %	-6,5 %
1916	28 923	10 565	18 358	36,5 %	63,5 %	-1,9 %
1917	29 445	11 110	18 335	37,7 %	62,3 %	-1,2 %
1918	33 075	10 683	22 392	32,3 %	67,7 %	5,4 %

Pozn.: Pro roky 1869 – 1870, 1872 – 1874, 1876 – 1879 nejsou statistiky dostupné

1) Rozdíl mužů označuje rozdíl podílu mužů (v %) daného školního roku a roku předchozího (plusová hodnota značí přírůstek, záporná hodnota úbytek oproti roku předešlému); rozdíl je vypočítáván z nezaokrouhlených hodnot, výsledek je zaokrouhlen na desetiny

Tabulka 6: Podíl žen z celkového počtu vyučujících základních škol (1919 – 1941/42)

Školní rok	celkem					
	počet učitelů	ženy	muži	ženy (v %)	muži (v %)	rozdíl muži ¹⁾
1919	35 338	10 183	25 155	28,8 %	71,2 %	3,5 %
1920	37 186	10 574	26 612	28,4 %	71,6 %	0,4 %
1921/22	38 208	11 358	26 850	29,7 %	70,3 %	-1,3 %
1922/23	37 874	11 349	26 525	30,0 %	70,0 %	-0,2 %
1923/24	37 474	11 533	25 941	30,8 %	69,2 %	-0,8 %
1924/25	36 859	11 728	25 131	31,8%	68,2 %	-1,0 %
1925/26	34 380	10 766	23 614	31,3 %	68,7 %	0,5 %
1926/27	34 765	11 054	23 711	31,8 %	68,2 %	-0,5 %
1927/28	35 576	11 671	23 905	32,8 %	67,2 %	-1,0 %
1928/29	36 511	12 201	24 310	33,4 %	66,6 %	-0,6 %
1929/30	37 966	13 078	24 888	34,4 %	65,6 %	-1,0 %
1930/31	39 264	13 824	25 440	35,2 %	64,8 %	-0,8 %
1931/32	40 391	14 522	25 869	36,0 %	64,0 %	-0,7 %
1932/33	41 412	15 069	26 343	36,4 %	63,6 %	-0,4 %
1933/34	41 768	15 397	26 371	36,9 %	63,1 %	-0,5 %
1934/35	42 082	15 612	26 470	37,1 %	62,9 %	-0,2 %
1935/36	42 162	15 985	26 177	37,9 %	62,1 %	-0,8 %
1936/37	42 336	16 221	26 115	38,3 %	61,7 %	-0,4 %
1937/38	43 291	16 715	26 576	38,6 %	61,4 %	-0,3 %
1938/39	29 352	11 889	17 463	40,5 %	59,5 %	-1,9 %
1939/40	30 820	11 389	19 431	37,0 %	63,0 %	3,6 %
1940/41	30 603	11 175	19 428	36,5 %	63,5 %	0,4 %
1941/42	26 126	9 037	17 089	34,6 %	65,4 %	1,9 %

Pozn.: 1) Rozdíl muži označuje rozdíl podílu mužů (v %) daného školního roku a roku předchozího (plusová hodnota značí přírůstek, záporná hodnota úbytek oproti roku předešlému); rozdíl je vypočítáván z nezaokrouhlených hodnot, výsledek je zaokrouhlen na desetiny

Zdroj: Základní školství v České republice: Retrospektiva let 1780 – 1989, 1991

Tabulka 7: Podíl žen z celkového počtu vyučujících základních škol (1945/46 – 1989/90)

Školní rok	celkem					
	počet učitelů	ženy	muži	ženy (v %)	muži (v %)	rozdíl muži ¹⁾
1945/46	36 995	15 210	21 785	41,1 %	58,9 %	-
1946/47	38 561	16 099	22 462	41,7 %	58,3 %	-0,6 %
1947/48	38 870	16 386	22 484	42,2 %	57,8 %	-0,4 %
1948/49	38 960	18 211	20 749	46,7 %	53,3 %	-4,6 %
1949/50	39 023	19 145	19 878	49,1 %	50,9 %	-2,3 %
1950/51	40 339	20 446	19 893	50,7 %	49,3 %	-1,6 %
1951/52	41 672	21 726	19 946	52,1 %	47,9 %	-1,5 %
1952/53	43 388	23 332	20 056	53,8 %	46,2 %	-1,6 %
1953/54	44 100	24 369	19 731	55,3 %	44,7 %	-1,5 %
1954/55	45 839	25 557	20 282	55,8 %	44,2 %	-0,5 %
1955/56	46 953	26 813	20 140	57,1 %	42,9 %	-1,4 %
1956/57	49 234	28 713	20 521	58,3 %	41,7 %	-1,2 %
1957/58	51 452	30 634	20 818	59,5 %	40,5 %	-1,2 %
1958/59	51 891	31 413	20 478	60,5 %	39,5 %	-1,0 %
1959/60	55 227	35 454	19 773	64,2 %	35,8 %	-3,7 %
1960/61	59 288	39 366	19 922	66,4 %	33,6 %	-2,2 %
1961/62	61 886	41 834	20 052	67,6 %	32,4 %	-1,2 %
1962/63	60 443	41 301	19 142	68,3 %	31,7 %	-0,7 %
1963/64	59 816	41 253	18 563	69,0 %	31,0 %	-0,6 %
1964/65	60 763	42 688	18 075	70,3 %	29,7 %	-1,3 %
1965/66	61 842	43 955	17 887	71,1 %	28,9 %	-0,8 %
1966/67	62 780	44 954	17 826	71,6 %	28,4 %	-0,5 %
1967/68	61 944	44 896	17 048	72,5 %	27,5 %	-0,9 %
1968/69	62 575	45 401	17 174	72,6 %	27,4 %	-0,1 %
1969/70	62 572	45 759	16 813	73,1 %	26,9 %	-0,6 %
1970/71	61 565	45 374	16 191	73,7 %	26,3 %	-0,6 %
1971/72	61 092	45 569	15 523	74,6 %	25,4 %	-0,9 %
1972/73	60 620	45 529	15 091	75,1 %	24,9 %	-0,5 %
1973/74	60 339	45 819	14 520	75,9 %	24,1 %	-0,8 %
1974/75	59 572	45 370	14 202	76,2 %	23,8 %	-0,2 %
1975/76	59 261	45 960	13 301	77,6 %	22,4 %	-1,4 %
1976/77	58 129	45 409	12 720	78,1 %	21,9 %	-0,6 %
1977/78	57 940	45 366	12 574	78,3 %	21,7 %	-0,2 %
1978/79	57 790	45 719	12 071	79,1 %	20,9 %	-0,8 %
1979/80	56 690	45 198	11 492	79,7 %	20,3 %	-0,6 %
1980/81	57 044	45 810	11 234	80,3 %	19,7 %	-0,6 %
1981/82	57 058	46 234	10 824	81,0 %	19,0 %	-0,7 %
1982/83	57 276	46 832	10 444	81,8 %	18,2 %	-0,7 %
1983/84	58 647	48 346	10 301	82,4 %	17,6 %	-0,7 %
1984/85	60 173	49 920	10 253	83,0 %	17,0 %	-0,5 %
1985/86	61 681	51 340	10 341	83,2 %	16,8 %	-0,3 %
1986/87	62 299	51 919	10 380	83,3 %	16,7 %	-0,1 %
1987/88	62 238	51 989	10 249	83,5 %	16,5 %	-0,2 %
1988/89	62 007	51 779	10 228	83,5 %	16,5 %	0,0 %
1989/90	61 791	51 599	10 192	83,5 %	16,5 %	0,0 %

Pozn.: Pro roky 1942/43 – 1944/45 nejsou statistiky dostupné

1) Rozdíl muži označuje rozdíl podílu mužů (v %) daného školního roku a roku předchozího (plusová hodnota značí přírůstek, záporná hodnota úbytek oproti roku předešlému); rozdíl je vypočítáván z nezaokrouhlených hodnot, výsledek je zaokrouhlen na desetiny

Zdroj: Základní školství v České republice: Retrospektiva let 1780 – 1989, 1991

Tabulka 8: Podíl žen z celkového počtu vyučujících základních škol (1990/91 – 2008/09)

Školní rok	celkem					
	počet učitelů	ženy	muži	ženy (v %)	muži (v %)	rozdíl muži ¹⁾
1990/91 ²⁾	63 082	51 890	11 192	82,3 %	17,7 %	1,2 %
1991/92 ²⁾	64 072	52 411	11 661	81,8 %	18,2 %	0,5 %
1992/93	65 186	53 454	11 732	82,0 %	18,0 %	-0,2 %
1993/94	63 767	52 607	11 160	82,5 %	17,5 %	-0,5 %
1994/95	63 531	52 704	10 827	83,0 %	17,0 %	-0,5 %
1995/96	63 019	52 651	10 368	83,5 %	16,5 %	-0,6 %
1996/97	69 578	58 576	11 002	84,2 %	15,8 %	-0,6 %
1997/98	65 259	55 159	10 100	84,5 %	15,5 %	-0,3 %
1998/99	65 370	55 306	10 064	84,6 %	15,4 %	-0,1 %
1999/00	67 717	57 237	10 480	84,5 %	15,5 %	0,1 %
2000/01	68 182	57 549	10 633	84,4 %	15,6 %	0,1 %
2001/02	67 642	56 986	10 656	84,2 %	15,8 %	0,2 %
2002/03	66 674	56 081	10 593	84,1 %	15,9 %	0,1 %
2003/04	65 699	55 031	10 668	83,8 %	16,2 %	0,3 %
2004/05	63 365	52 912	10 453	83,5 %	16,5 %	0,3 %
2005/06 ³⁾	63 158	52 713	10 445	83,5 %	16,5 %	0,0 %
2006/07 ³⁾	62 658	52 264	10 394	83,4 %	16,6 %	0,1 %
2007/08 ³⁾	60 973	50 967	10 006	83,6 %	16,4 %	-0,2 %
2008/09 ³⁾	59 492	49 913	9 579	83,9 %	16,1 %	-0,3 %
PRŮMĚR						-0,6%

Pozn.: 1) Rozdíl muži označuje rozdíl podílu mužů (v %) daného školního roku a roku předchozího (plusová hodnota značí přírůstek, záporná hodnota úbytek oproti roku předešlému); rozdíl je vypočítáván z nezaokrouhlených hodnot, výsledek je zaokrouhlen na desetiny

2) V těchto letech nebyly do statistiky zahrnuti učitelé nestátních škol, kde nebyly uváděny ženy (celkem 28 v roce 1990/91 a 107 v roce 1991/92)

3) V těchto letech jsou počty učitelů uváděny v přepočtu na plně zaměstnané (zaokrouhljeno na celé osoby)

Zdroj: kompilace zdrojů: Základní školství v České republice: Retrospektiva let 1780 – 1989, 1991; Historická ročenka školství, 1998, s. 10; Feminizace ve školství, 1994 s. 7; <http://stistko.uiv.cz/vo/rada.asp>; Statistické ročenky školství - výkonové ukazatele 1999/2000 - 2007/2008

Příloha 3: Statistické přehledy sledující historický vývoj feminizace na 1. stupni ZŠ

Tabulka 9: Podíl žen a mužů z celkového počtu vyučujících 1. stupně základních škol (1980/81 - 2008/09)

Školní rok	celkem					
	počet učitelů	ženy	muži	ženy (v %)	muži (v %)	rozdíl muži ¹⁾
1980/81	23 981	22 041	1 940	91,9 %	8,1 %	
1981/82	24 808	22 904	1 904	92,3 %	7,7 %	-0,4 %
1982/83	25 510	23 632	1 878	92,6 %	7,4 %	-0,3 %
1983/84	25 862	24 029	1 833	92,9 %	7,1 %	-0,3 %
1984/85	25 617	23 979	1 638	93,6 %	6,4 %	-0,7 %
1985/86	25 392	23 862	1 530	94,0 %	6,0 %	-0,4 %
1986/87	24 758	23 176	1 582	93,6 %	6,4 %	0,4 %
1987/88	23 977	22 599	1 378	94,3 %	5,7 %	-0,6 %
1988/89	23 385	22 050	1 335	94,3 %	5,7 %	0,0 %
1989/90	23 145	21 806	1 339	94,2 %	5,8 %	0,1 %
1990/91 ²⁾	23 630	22 134	1 496	93,7 %	6,3 %	0,5 %
1991/92 ²⁾	24 307	22 638	1 669	93,1 %	6,9 %	0,5 %
1992/93	25 076	23 364	1 712	93,2 %	6,8 %	0,0 %
1993/94	25 138	23 488	1 650	93,4 %	6,6 %	-0,3 %
1994/95	25 686	24 057	1 629	93,7 %	6,3 %	-0,2 %
1995/96	25 894	24 335	1 559	94,0 %	6,0 %	-0,3 %
1996/97 ³⁾	32 057	30 117	1 940	93,9 %	6,1 %	0,0 %
1997/98	31 446	29 505	1 941	93,8 %	6,2 %	0,1 %
1998/99	31 590	29 711	1 879	94,1 %	5,9 %	-0,2 %
1999/00	32 455	30 512	1 943	94,0 %	6,0 %	0,0 %
2000/01	32 297	30 421	1 876	94,2 %	5,8 %	-0,2 %
2001/02	31 604	29 780	1 824	94,2 %	5,8 %	0,0 %
2002/03	30 499	28 811	1 688	94,5 %	5,5 %	-0,2 %
2003/04	29 455	27 806	1 649	94,4 %	5,6 %	0,1 %
2004/05	27 956	26 453	1 503	94,6 %	5,4 %	-0,2 %
2005/06 ⁴⁾	27 586	26 185	1 401	94,9 %	5,1 %	-0,3 %
2006/07 ⁴⁾	27 727	26 286	1 441	94,8 %	5,2 %	0,1 %
2007/08 ⁴⁾	27 520	26 146	1 374	95,0 %	5,0 %	-0,2 %
2008/09 ⁴⁾	27 529	26 168	1 361	95,1 %	4,9 %	0,0 %
PRŮMĚR						-0,1 %

Pozn.: 1) Rozdíl muži označuje rozdíl podílu mužů (v %) daného školního roku a roku předchozího (plusová hodnota značí přírůstek, záporná hodnota úbytek oproti roku předešlému); rozdíl je vypočítáván z nezaokrouhlených hodnot, výsledek je zaokrouhlen na desetiny

2) V těchto letech nebyly do statistiky zahrnuti učitelé nestátních škol, kde nebyly uváděny ženy (*jedná se řádově o desítky osob*)

3) V tomto roce se ve statistikách projevila změna Školského zákona, který ustanovil povinnost absolvování 9. ročníku ZŠ a zároveň mění členění 1. a 2. stupně, kde 1. stupeň tvoří 1. – 5. ročník a 2. stupeň 6. – 9. ročník.

4) V těchto letech jsou počty učitelů uváděny jen v přepočtu na plně zaměstnané (zaokrouhleno na celé osoby)

Zdroj: kompilace zdrojů: Feminizace ve školství, 1994 s. 7; <http://stistko.uiv.cz/vo/rada.asp>; Statistické ročenky školství - výkonové ukazatele 1999/2000 - 2008/2009

Příloha č. 4: Statistické přehledy sledující historický vývoj feminizace na 2. stupni ZŠ

Tabulka 10: Podíl žen a mužů z celkového počtu vyučujících 2. stupně základních škol (1980/81 - 2008/09)

Školní rok	celkem					
	počet učitelů	ženy	muži	ženy (v %)	muži (v %)	rozdíl muži ¹⁾
1980/81	33 063	23 769	9 294	71,9 %	28,1 %	
1981/82	32 250	23 330	8 920	72,3 %	27,7 %	-0,5 %
1982/83	31 766	23 200	8 566	73,0 %	27,0 %	-0,7 %
1983/84	32 785	24 317	8 468	74,2 %	25,8 %	-1,1 %
1984/85	34 556	25 941	8 615	75,1 %	24,9 %	-0,9 %
1985/86	36 289	27 478	8 811	75,7 %	24,3 %	-0,7 %
1986/87	37 541	28 743	8 798	76,6 %	23,4 %	-0,8 %
1987/88	38 261	29 390	8 871	76,8 %	23,2 %	-0,3 %
1988/89	38 622	29 729	8 893	77,0 %	23,0 %	-0,2 %
1989/90	38 646	29 793	8 853	77,1 %	22,9 %	-0,1 %
1990/91 ²⁾	39 452	29 756	9 696	75,4 %	24,6 %	1,7 %
1991/92 ²⁾	39 765	29 853	9 912	75,1 %	24,9 %	0,3 %
1992/93	40 110	30 090	10 020	75,0 %	25,0 %	0,1 %
1993/94	38 629	29 119	9 510	75,4 %	24,6 %	-0,4 %
1994/95	37 845	28 647	9 198	75,7 %	24,3 %	-0,3 %
1995/96	37 125	28 316	8 809	76,3 %	23,7 %	-0,6 %
1996/97	37 521	28 459	9 062	75,8 %	24,2 %	0,4 %
1997/98 ³⁾	33 813	25 654	8 159	75,9 %	24,1 %	0,0 %
1998/99	33 780	25 595	8 185	75,8 %	24,2 %	0,1 %
1999/00	35 223	26 690	8 533	75,8 %	24,2 %	0,0 %
2000/01	35 858	27 107	8 751	75,6 %	24,4 %	0,2 %
2001/02	35 990	27 166	8 824	75,5 %	24,5 %	0,1 %
2002/03	36 120	27 226	8 894	75,4 %	24,6 %	0,1 %
2003/04	36 160	27 157	9 003	75,1 %	24,9 %	0,3 %
2004/05	35 311	26 374	8 937	74,7 %	25,3 %	0,4 %
2005/06 ⁴⁾	35 571	26 527	9 044	74,6 %	25,4 %	0,1 %
2006/07 ⁴⁾	34 931	25 978	8 953	74,4 %	25,6 %	0,2 %
2007/08 ⁴⁾	33 453	24 821	8 632	74,2 %	25,8 %	0,2 %
2008/09 ⁴⁾	31 963	23 745	8 218	74,3 %	25,7 %	-0,1 %
PRŮMĚR						-0,1 %

Pozn.: 1) Rozdíl muži označuje rozdíl podílu mužů (v %) daného školního roku a roku předchozího (plusová hodnota značí přírůstek, záporná hodnota úbytek oproti roku předešlému); rozdíl je vypočítáván z nezaokrouhlených hodnot, výsledek je zaokrouhlen na desetiny

2) V těchto letech nebyly do statistiky zahrnuti učitelé nestátních škol, kde nebyly uváděny ženy (jedná se řádově o desítky osob)

3) V tomto roce se ve statistikách projevila změna Školského zákona z roku 1996, který ustanovil povinnost absolvování 9. ročníku ZŠ a zároveň mění členění 1. a 2. stupně, kde 1. stupeň tvoří 1. – 5. ročník a 2. stupeň 6. – 9. ročník.

4) V těchto letech jsou počty učitelů uváděny jen v přepočtu na plně zaměstnané (zaokrouhleno na celé osoby)

Zdroj: kompilace zdrojů: Feminizace ve školství, 1994 s. 7; <http://stistko.uiv.cz/vo/rada.asp>; Statistické ročenky školství - výkonové ukazatele 1999/2000 - 2008/2009

Příloha 5: Statistické přehledy sledující historický vývoj feminizace na středních školách

Tabulka 11: Podíl žen a mužů z celkového počtu vyučujících středních škol bez zahrnutí mistrů odborného výcviku a instruktorů (1970/71 - 1987/88)

Školní rok	celkem					
	počet učitelů	ženy	muži	ženy (v %)	muži (v %)	rozdíl muži ¹⁾
1970/71	29 105	10 522	18 583	36,2 %	63,8 %	
1975/76	28 921	11 929	16 992	41,2 %	58,8 %	-
1980/81	31 336	13 752	17 584	43,9 %	56,1 %	-
1981/82	32 358	14 560	17 798	45,0 %	55,0 %	-1,1 %
1982/83	32 268	14 919	17 349	46,2 %	53,8 %	-1,2 %
1983/84	32 115	15 164	16 951	47,2 %	52,8 %	-1,0 %
1984/85	32 740	15 751	16 989	48,1 %	51,9 %	-0,9 %
1985/86	33 129	15 899	17 230	48,0 %	52,0 %	0,1 %
1986/87	34 134	16 611	17 523	48,7 %	51,3 %	-0,7 %
1987/88	35 065	17 163	17 902	48,9 %	51,1 %	-0,3 %
PRŮMĚR						-0,7 %

Pozn.: Do statistik jsou zahrnuti ředitelé, zástupci ředitele, interní a externí vyučující

Pro roky 1971/72 - 1974/75 a 1976/77 - 1979/80 nejsou sledované statistické údaje dostupné

1) Rozdíl muži označuje rozdíl podílu mužů (v %) daného školního roku a roku předchozího (plusová hodnota značí přírůstek, záporná hodnota úbytek oproti roku předešlému); rozdíl je vypočítáván z nezaokrouhlených hodnot, výsledek je zaokrouhlen na desetiny

Zdroj: Feminizace ve školství, 1994 s. 9

Tabulka 12: Podíl žen a mužů z celkového počtu vyučujících středních škol (1988/89 - 2008/09)

Školní rok	celkem					
	počet učitelů	ženy	muži	ženy (v %)	muži (v %)	rozdíl muži ¹⁾
1988/89	52 813	23 423	29 390	44,4 %	55,6 %	-
1989/90	55 314	24 626	30 688	44,5 %	55,5 %	-0,2 %
1990/91 ²⁾	54 507	24 330	30 177	44,6 %	55,4 %	-0,1 %
1991/92	53 398	25 159	28 239	47,1 %	52,9 %	-2,5 %
1992/93	58 862	28 662	30 200	48,7 %	51,3 %	-1,6 %
1993/94	63 908	32 193	31 715	50,4 %	49,6 %	-1,7 %
1995/96	72 630	38 198	34 432	52,6 %	47,4 %	-
1996/97	60 490	32 385	28 105	53,5 %	46,5 %	-0,9 %
1997/98 ³⁾	46 802	25 005	21 797	53,4 %	46,6 %	0,1 %
1998/99	57 517	31 118	26 399	54,1 %	45,9 %	-0,7 %
1999/00	59 870	32 010	27 860	53,5 %	46,5 %	0,6 %
2000/01	64 728	34 893	29 835	53,9 %	46,1 %	-0,4 %
2001/02	65 276	35 415	29 861	54,3 %	45,7 %	-0,3 %
2002/03	65 459	35 688	29 771	54,5 %	45,5 %	-0,3 %
2003/04	66 011	36 199	29 812	54,8 %	45,2 %	-0,3 %
2004/05	65 786	36 399	29 387	55,3 %	44,7 %	-0,5 %
2005/06 ⁴⁾	47 352	27 429	19 923	57,9 %	42,1 %	-2,6 %
2006/07 ⁴⁾	47 452	27 691	19 761	58,4 %	41,6 %	-0,4 %
2007/08 ⁴⁾	47 124	27 531	19 593	58,4 %	41,6 %	-0,1 %
2008/09 ⁴⁾	46 735	27 334	19 401	58,5 %	41,5 %	-0,1 %
PRŮMĚR						-0,7 %

Pozn.: Do statistik jsou zahrnuti ředitelé, zástupci ředitele, interní vyučující, externí vyučující, mistři odborného výcviku a instruktoři

Pro rok 1994/95 nejsou sledované statistické údaje dostupné.

- 1) Rozdíl mužů označuje rozdíl podílu mužů (v %) daného školního roku a roku předchozího (plusová hodnota značí přírůstek, záporná hodnota úbytek oproti roku předešlému); rozdíl je vypočítáván z nezaokrouhlených hodnot, výsledek je zaokrouhlen na desetiny
- 2) V tomto roce nejsou do statistiky zahrnuti učitelé nestátních škol (31 interních, 50 externích)
- 3) V tomto roce se ve statistikách projevila změna Školského zákona z roku 1996, který ustanovil povinnost absolvování 9. ročníku ZŠ, což se projevilo výrazným snížením počtu uchazečů středních škol v roce následujícím.
- 4) V těchto letech jsou počty učitelů uváděny jen v přepočtu na plně zaměstnané (zaokrouhleno na celé osoby)

Zdroj: kompilace zdrojů: Feminizace ve školství, 1994 s. 9; <http://stisko.uiv.cz/vo/rada.asp>; Statistické ročenky školství - výkonové ukazatele 1999/2000 - 2004/2005

Příloha 6: Statistické přehledy sledující historický vývoj feminizace na gymnáziích

Tabulka 13: Podíl žen a mužů z celkového počtu vyučujících gymnázií (1962/63 - 2004/05)

Školní rok	celkem					
	počet učitelů	ženy	muži	ženy (v %)	muži (v %)	rozdíl muži ¹⁾
1962/63	4 088	1 449	2 639	35,4 %	64,6 %	
1966/67	4 627	2 141	2 486	46,3 %	53,7 %	-
1970/71	4 523	2 377	2 146	52,6 %	47,4 %	-
1975/76	5 499	3 056	2 443	55,6 %	44,4 %	-
1980/81	6 093	3 397	2 696	55,8 %	44,2 %	-
1981/82	6 415	3 523	2 892	54,9 %	45,1 %	0,8 %
1982/83	6 429	3 590	2 839	55,8 %	44,2 %	-0,9 %
1983/84	6 590	3 663	2 927	55,6 %	44,4 %	0,3 %
1984/85	6 812	3 772	3 040	55,4 %	44,6 %	0,2 %
1985/86	7 054	3 879	3 175	55,0 %	45,0 %	0,4 %
1986/87	7 326	4 046	3 280	55,2 %	44,8 %	-0,2 %
1987/88	7 652	4 219	3 433	55,1 %	44,9 %	0,1 %
1988/89	7 860	4 408	3 452	56,1 %	43,9 %	-0,9 %
1989/90	8 172	4 619	3 553	56,5 %	43,5 %	-0,4 %
1990/91 ²⁾	8 335	5 062	3 273	60,7 %	39,3 %	-4,2 %
1991/92	8 429	5 360	3 069	63,6 %	36,4 %	-2,9 %
1992/93	9 681	6 093	3 588	62,9 %	37,1 %	0,7 %
1993/94	10 513	6 560	3 953	62,4 %	37,6 %	0,5 %
1995/96	12 962	8 210	4 752	63,3 %	36,7 %	-
1996/97	12 487	8 003	4 484	64,1 %	35,9 %	-0,8 %
1997/98 ³⁾	11 377	7 182	4 195	63,1 %	36,9 %	1,0 %
1998/99	11 436	7 302	4 134	63,9 %	36,1 %	-0,7 %
1999/00	11 768	7 547	4 221	64,1 %	35,9 %	-0,3 %
2000/01	12 537	8 124	4 413	64,8 %	35,2 %	-0,7 %
2001/02	12 560	8 171	4 389	65,1 %	34,9 %	-0,3 %
2002/03	12 896	8 396	4 500	65,1 %	34,9 %	0,0 %
2003/04	13 074	8 507	4 567	65,1 %	34,9 %	0,0 %
2004/05	12 945	8 441	4 504	65,2 %	34,8 %	-0,1 %
PRŮMĚR						-0,7 %

Pozn.: Do statistik jsou zahrnuti ředitelé, zástupci ředitele, interní a externí vyučující

Pro roky 1963/63 - 1965/66, 1967/68 - 1969/70, 1971/72 - 1974/1975, 1976/77 - 1979/80 a 1994/95 nejsou sledované statistické údaje dostupné.

- 1) Rozdíl muži označuje rozdíl podílu mužů (v %) daného školního roku a roku předchozího (plusová hodnota značí přírůstek, záporná hodnota úbytek oproti roku předešlému); rozdíl je vypočítáván z nezaokrouhlených hodnot, výsledek je zaokrouhlen na desetiny
- 2) V tomto roce nejsou do statistiky zahrnuti učitelé nestátních škol (24 interních, 15 externích)
- 3) V tomto roce se ve statistikách projevila změna Školského zákona z roku 1996, který ustanovil povinnost absolvování 9. ročníku ZŠ, což se projevilo snížením počtu uchazečů středních škol v roce následujícím.

Zdroj: kompilace zdrojů: Feminizace ve školství, 1994 s. 10; <http://stistko.uiv.cz/vo/rada.asp>; Statistické ročenky školství - výkonové ukazatele 1995/1996 - 2004/2005.

Příloha 7: Statistické přehledy sledující historický vývoj feminizace na středních odborných školách

Tabulka 14: Podíl žen a mužů z celkového počtu vyučujících středních odborných škol (1970/71 - 2004/05)

Školní rok	celkem					rozdíl muži ¹⁾
	počet učitelů	ženy	muži	ženy (v %)	muži (v %)	
1970/71	15 416	5 198	10 218	33,7 %	66,3 %	
1975/76	15 329	5 709	9 620	37,2 %	62,8 %	-
1980/81	15 303	6 015	9 288	39,3 %	60,7 %	-2,1 %
1981/82	15 308	6 296	9 012	41,1 %	58,9 %	-1,8 %
1982/83	14 931	6 249	8 682	41,9 %	58,1 %	-0,7 %
1983/84	14 375	6 110	8 265	42,5 %	57,5 %	-0,7 %
1984/85	14 383	6 242	8 141	43,4 %	56,6 %	-0,9 %
1985/86	14 389	6 442	7 947	44,8 %	55,2 %	-1,4 %
1986/87	14 785	6 748	8 037	45,6 %	54,4 %	-0,9 %
1987/88	15 095	6 982	8 113	46,3 %	53,7 %	-0,6 %
1988/89	15 910	7 454	8 456	46,9 %	53,1 %	-0,6 %
1989/90	16 615	7 820	8 795	47,1 %	52,9 %	-0,2 %
1990/91 ²⁾	17 622	8 371	9 251	47,5 %	52,5 %	-0,4 %
1991/92	19 039	9 841	9 198	51,7 %	48,3 %	-4,2 %
1992/93	22 942	12 271	10 671	53,5 %	46,5 %	-1,8 %
1993/94	26 461	14 447	12 014	54,6 %	45,4 %	-1,1 %
1995/96	30 510	17 116	13 394	56,1 %	43,9 %	-
1996/97	25 571	14 598	10 973	57,1 %	42,9 %	-1,0 %
1997/98 ³⁾	16 943	9 629	7 314	56,8 %	43,2 %	0,3 %
1998/99	22 781	13 310	9 471	58,4 %	41,6 %	-1,6 %
1999/00	22 057	12 859	9 198	58,3 %	41,7 %	0,1 %
2000/01	24 657	14 411	10 246	58,4 %	41,6 %	-0,1 %
2001/02	24 774	14 628	10 146	59,0 %	41,0 %	-0,6 %
2002/03	24 777	14 641	10 136	59,1 %	40,9 %	0,0 %
2003/04	25 726	15 174	10 552	59,0 %	41,0 %	0,1 %
2004/05	26 001	15 464	10 537	59,5 %	40,5 %	-0,5 %
PRŮMĚR						-0,8%

Pozn.: Do statistik jsou zahrnuti ředitelé, zástupci ředitele, mistři odborného výcviku, instruktoři, interní a externí vyučující

Pro roky 1971/72 - 1974/1975, 1976/77 - 1979/80 a 1994/95 nejsou sledované statistické údaje dostupné.

- 1) Rozdíl muži označuje rozdíl podílu mužů (v %) daného školního roku a roku předchozího (plusová hodnota značí přírůstek, záporná hodnota úbytek oproti roku předešlému); rozdíl je vypočítáván z nezaokrouhlených hodnot, výsledek je zaokrouhlen na desetiny
- 2) V tomto roce nejsou do statistiky zahrnuti učitelé nestátních škol (7 interních, 35 externích)
- 3) V tomto roce se ve statistikách projevila změna Školského zákona z roku 1996, který ustanovil povinnost absolvování 9. ročníku ZŠ, což se projevilo snížením počtu uchazečů středních škol v roce následujícím.

Zdroj: kompilace zdrojů: Feminizace ve školství, 1994 s. 11; <http://stistko.uiv.cz/vo/rada.asp>; Statistické ročenky školství - výkonové ukazatele 1995/1996 - 2004/2005

Příloha 8: Statistické přehledy sledující historický vývoj feminizace na středních odborných učilištích

Tabulka 15: Podíl žen a mužů z celkového počtu vyučujících SOU bez mistrů odborného výcviku a instruktorů (1970/71 – 1987/88)

Školní rok	celkem					
	počet učitelů	ženy	muži	ženy (v %)	muži (v %)	rozdíl muži ¹⁾
1970/71	9 166	2 947	6 219	32,2 %	67,8 %	
1975/76	8 093	3 164	4 929	39,1 %	60,9 %	-
1980/81	9 940	4 340	5 600	43,7 %	56,3 %	-
1981/82	10 635	4 741	5 894	44,6 %	55,4 %	-0,9 %
1982/83	10 908	5 080	5 828	46,6 %	53,4 %	-2,0 %
1983/84	11 150	5 391	5 759	48,3 %	51,7 %	-1,8 %
1984/85	11 545	5 737	5 808	49,7 %	50,3 %	-1,3 %
1985/86	11 686	5 578	6 108	47,7 %	52,3 %	2,0 %
1986/87	12 023	5 817	6 206	48,4 %	51,6 %	-0,6 %
1987/88	12 318	5 962	6 356	48,4 %	51,6 %	0,0 %
PRŮMĚR						-1,0 %

Pozn.: Do statistik jsou zahrnuti ředitelé, zástupci ředitele, interní a externí vyučující

Pro roky 1971/72 - 1974/1975 a 1976/77 - 1979/80 nejsou sledované statistické údaje dostupné.

1) Rozdíl muži označuje rozdíl podílu mužů (v %) daného školního roku a roku předchozího (plusová hodnota značí přírůstek, záporná hodnota úbytek oproti roku předešlému); rozdíl je vypočítáván z nezaokrouhlených hodnot, výsledek je zaokrouhlen na desetiny

Zdroj: Feminizace ve školství, 1994 s. 14

Tabulka 16: Podíl žen a mužů z celkového počtu vyučujících SOU (1988/89 – 2004/05)

Školní rok	celkem					
	počet učitelů	ženy	muži	ženy (v %)	muži (v %)	rozdíl muži ¹⁾
1988/89	29 043	11 561	17 482	39,8 %	60,2 %	-
1989/90	30 527	12 187	18 340	39,9 %	60,1 %	-0,1 %
1990/91	28 550	10 897	17 653	38,2 %	61,8 %	1,8 %
1991/92	25 930	9 958	15 972	38,4 %	61,6 %	-0,2 %
1992/93	26 239	10 298	15 941	39,2 %	60,8 %	-0,8 %
1993/94	26 934	11 186	15 748	41,5 %	58,5 %	-2,3 %
1995/96	29 158	12 872	16 286	44,1 %	55,9 %	-
1996/97	22 432	9 784	12 648	43,6 %	56,4 %	0,5 %
1997/98 ²⁾	18 482	8 194	10 288	44,3 %	55,7 %	-0,7 %
1998/99	23 300	10 506	12 794	45,1 %	54,9 %	-0,8 %
1999/00	26 045	11 604	14 441	44,6 %	55,4 %	0,5 %
2000/01	27 534	12 358	15 176	44,9 %	55,1 %	-0,3 %
2001/02	27 942	12 616	15 326	45,2 %	54,8 %	-0,3 %
2002/03	27 786	12 651	15 135	45,5 %	54,5 %	-0,4 %
2003/04	27 211	12 518	14 693	46,0 %	54,0 %	-0,5 %
2004/05	26 840	12 494	14 346	46,5 %	53,5 %	-0,5 %
PRŮMĚR						-0,5 %

Pozn.: Do statistik jsou zahrnuti ředitelé, zástupci ředitele, mistři odborného výcviku, instruktoři, interní a externí vyučující

Pro rok 1994/95 nejsou sledované statistické údaje dostupné.

- 1) Rozdíl muži označuje rozdíl podílu mužů (v %) daného školního roku a roku předchozího (plusová hodnota značí přírůstek, záporná hodnota úbytek oproti roku předešlému); rozdíl je vypočítáván z nezaokrouhlených hodnot, výsledek je zaokrouhlen na desetiny
- 2) V tomto roce se ve statistikách projevila změna Školského zákona z roku 1996, který ustanovil povinnost absolvování 9. ročníku ZŠ, což se projevilo snížením počtu uchazečů středních škol v roce následujícím.

Zdroj: kompilace zdrojů: Feminizace ve školství, 1994 s. 11; <http://stistko.uiv.cz/vo/rada.asp>; Statistické ročenky školství - výkonové ukazatele 1995/1996 - 2004/2005

Příloha 9: Statistické přehledy sledující historický vývoj feminizace na speciálních školách

Tabulka 17: Podíl žen a mužů z celkového počtu učitelů speciálních škol (1970/71 – 2008/09)

Školní rok	celkem					
	počet učitelů	ženy	muži	ženy (v %)	muži (v %)	rozdíl muži ¹⁾
1970/71	4 458	3 137	1 321	70,4 %	29,6 %	
1975/76	5 114	3 783	1 331	74,0 %	26,0 %	-
1980/81	5 633	4 221	1 412	74,9 %	25,1 %	-
1981/82	5 581	4 329	1 252	77,6 %	22,4 %	-2,6 %
1982/83	5 713	4 517	1 196	79,1 %	20,9 %	-1,5 %
1983/84	6 053	4 783	1 270	79,0 %	21,0 %	0,0 %
1984/85	6 424	5 087	1 337	79,2 %	20,8 %	-0,2 %
1985/86	6 778	5 461	1 317	80,6 %	19,4 %	-1,4 %
1986/87	6 992	5 695	1 297	81,5 %	18,5 %	-0,9 %
1987/88	7 200	5 912	1 288	82,1 %	17,9 %	-0,7 %
1988/89	7 352	6 021	1 331	81,9 %	18,1 %	0,2 %
1989/90	7 392	6 068	1 324	82,1 %	17,9 %	-0,2 %
1990/91	7 664	6 187	1 477	80,7 %	19,3 %	1,4 %
1991/92	7 482	6 048	1 434	80,8 %	19,2 %	-0,1 %
1992/93	8 325	6 763	1 562	81,2 %	18,8 %	-0,4 %
1993/94	8 689	7 051	1 638	81,1 %	18,9 %	0,1 %
1994/95	9 319	7 535	1 784	80,9 %	19,1 %	0,3 %
1995/96	9 744	7 903	1 841	81,1 %	18,9 %	-0,3 %
1996/97 ²⁾	10 151	8 127	2 024	80,1 %	19,9 %	1,0 %
1997/98	9 879	7 912	1 967	80,1 %	19,9 %	0,0 %
1998/99	8 928	7 374	1 554	82,6 %	17,4 %	-2,5 %
1999/00	9 018	7 521	1 497	83,4 %	16,6 %	-0,8 %
2000/01	8 990	7 522	1 468	83,7 %	16,3 %	-0,3 %
2001/02	9 004	7 496	1 508	83,3 %	16,7 %	0,4 %
2002/03	8 959	7 436	1 523	83,0 %	17,0 %	0,3 %
2003/04	8 867	7 386	1 481	83,3 %	16,7 %	-0,3 %
2004/05	8 732	7 329	1 403	83,9 %	16,1 %	-0,6 %
2005/06 ³⁾	7 538	6 367	1 171	84,5 %	15,5 %	-0,5 %
2006/07 ³⁾	7 446	6 269	1 177	84,2 %	15,8 %	0,3 %
2007/08 ³⁾	7 178	6 055	1 123	84,4 %	15,6 %	-0,2 %
2008/09 ³⁾	6 986	5 910	1 076	84,6 %	15,4 %	-0,2 %
PRŮMĚR						-0,4 %

Pozn.: Pro roky 1971/72 - 1974/1975 a 1976/77 - 1979/80 nejsou sledované statistické údaje dostupné.

- 1) Rozdíl muži označuje rozdíl podílu mužů (v %) daného školního roku a roku předchozího (plusová hodnota značí přírůstek, záporná hodnota úbytek oproti roku předešlému); rozdíl je vypočítáván z nezaokrouhlených hodnot, výsledek je zaokrouhlen na desetiny.
- 2) V tomto roce se ve statistikách projevila změna Školského zákona z roku 1996, který ustanovil povinnost absolvování 9. ročníku ZŠ, což se projevilo zvýšením počtu vyučujících.
- 3) V těchto letech jsou počty učitelů uváděny v přepočtu na plně zaměstnané (zaokrouhleno na celé osoby)

Zdroj: kompilace zdrojů: Feminizace ve školství, 1994 s. 17; <http://stistko.uiv.cz/vo/rada.asp>; Statistické ročenky školství - výkonové ukazatele 1995/1996 - 2008/2009

Příloha 10: Statistické přehledy sledující historický vývoj feminizace na vyšších odborných školách

Tabulka 18: Podíl žen a mužů z celkového počtu vyučujících vyšších odborných škol (1997/98 – 2008/09)

Školní rok	celkem					
	počet učitelů	ženy	muži	ženy (v %)	muži (v %)	rozdíl muži ¹⁾
1997/98	3 393	1 630	1 763	48,0 %	52,0 %	
1998/99	5 904	3 230	2 674	54,7 %	45,3 %	-6,7 %
1999/00	6 285	3 519	2 766	56,0 %	44,0 %	-1,3 %
2000/01	5 798	3 298	2 500	56,9 %	43,1 %	-0,9 %
2001/02	5 688	3 253	2 435	57,2 %	42,8 %	-0,3 %
2002/03	5 614	3 154	2 460	56,2 %	43,8 %	1,0 %
2003/04	5 974	3 366	2 608	56,3 %	43,7 %	-0,2 %
2004/05	5 891	3 342	2 549	56,7 %	43,3 %	-0,4 %
2005/06 ²⁾	1 923	1 201	722	62,5 %	37,5 %	-5,7 %
2006/07 ²⁾	1 792	1 099	693	61,3 %	38,7 %	1,1 %
2007/08 ²⁾	1 799	1 067	732	59,3 %	40,7 %	2,0 %
2008/09 ²⁾	1 815	1 099	716	60,6 %	39,4 %	-1,2 %
PRŮMĚR						-1,1 %

Pozn.: Do statistik jsou zahrnuti interní a externí vyučující.

- 1) Rozdíl mužů označuje rozdíl podílu mužů (v %) daného školního roku a roku předchozího (plusová hodnota značí přírůstek, záporná hodnota úbytek oproti roku předešlému); rozdíl je vypočítáván z nezaokrouhlených hodnot, výsledek je zaokrouhlen na desetiny.
- 2) V těchto letech jsou počty učitelů uváděny v přepočtu na plně zaměstnané (zaokrouhleno na celé osoby)

Zdroj: Statistické ročenky školství - výkonové ukazatele 1997/1998 - 2008/2009

Příloha 11: Statistické přehledy sledující historický vývoj feminizace na vysokých školách

Tabulka 19: Podíl žen a mužů z celkového počtu vyučujících na vysokých školách (1970/71 – 2008/09)

Školní rok	celkem					
	počet učitelů	ženy	muži	ženy (v %)	muži (v %)	rozdíl muži ¹⁾
1970/71	12 567	2 559	10 008	20,4 %	79,6 %	-
1975/76	12 711	2 932	9 779	23,1 %	76,9 %	-
1980/81	12 673	3 148	9 525	24,8 %	75,2 %	-
1981/82	12 294	3 286	9 008	26,7 %	73,3 %	-1,9 %
1982/83	12 389	3 253	9 136	26,3 %	73,7 %	0,5 %
1983/84	11 380	3 135	8 245	27,5 %	72,5 %	-1,3 %
1984/85	14 406	3 755	10 651	26,1 %	73,9 %	1,5 %
1985/86	14 636	3 912	10 724	26,7 %	73,3 %	-0,7 %
1986/87	14 576	3 943	10 633	27,1 %	72,9 %	-0,3 %
1987/88	16 249	4 422	11 827	27,2 %	72,8 %	-0,2 %
1988/89	14 991	4 172	10 819	27,8 %	72,2 %	-0,6 %
1989/90	15 460	4 238	11 222	27,4 %	72,6 %	0,4 %
1990/91	13 386	3 846	9 540	28,7 %	71,3 %	-1,3 %
1991/92	15 003	4 229	10 774	28,2 %	71,8 %	0,5 %
1992/93	14 798	4 321	10 477	29,2 %	70,8 %	-1,0 %
1993/94	15 711	4 825	10 886	30,7 %	69,3 %	-1,5 %
1998/99	15 764	5 253	10 511	33,3 %	66,7 %	-2,6 %
1999/00	15 926	5 280	10 646	33,2 %	66,8 %	0,2 %
2000/01	15 640	5 304	10 336	33,9 %	66,1 %	-0,8 %
2001/02	16 360	5 555	10 805	34,0 %	66,0 %	0,0 %
2002/03	16 840	5 693	11 147	33,8 %	66,2 %	0,1 %
2003/04	17 606	5 999	11 607	34,1 %	65,9 %	-0,3 %
2004/05	18 271	6 213	12 058	34,0 %	66,0 %	0,1 %
2005	19 108	6 495	12 613	34,0 %	66,0 %	0,0 %
2006	19 785	6 767	13 018	34,2 %	65,8 %	-0,2 %
2007	21 335	7 379	13 956	34,6 %	65,4 %	-0,4 %
2008	22 109	7 668	14 441	34,7 %	65,3 %	-0,1 %
PRŮMĚR						-0,4 %

Pozn.: Pro roky 1971/72 - 1974/1975, 1976/77 - 1979/80 a 1994/95 – 1997/98 nejsou sledované statistické údaje dostupné nebo došlo k přechodné změně metodiky sběru dat, jež by narušila kontinuitu statistického přehledu

- 1) Rozdíl muži označuje rozdíl podílu mužů (v %) daného školního roku a roku předchozího (plusová hodnota značí přírůstek, záporná hodnota úbytek oproti roku předešlému); rozdíl je vypočítáván z nezaokrouhlených hodnot, výsledek je zaokrouhlen na desetiny.
- 2) V těchto letech již nejsou údaje sledovány za akademický rok, ale za běžný kalendářní rok.

Zdroj: kompilace zdrojů: Feminizace ve školství, 1994 s. 17; <http://stistko.uiv.cz/vo/rada.asp>; Statistické ročenky školství - výkonové ukazatele 1998/1999 - 2004/2005, Statistické ročenky školství – zaměstnanci a mzdové prostředky 2005 - 2008

Příloha 12: Soubor učitelů a učitelek pro kvalitativní výzkum

Tabulka 20: Soubor učitelů a učitelek, se kterými byl realizován rozhovor pro kvalitativní výzkum

Jméno	Věk	Délka ped. praxe ¹⁾	Škola		Místo působení	Podíl mužů		
			ročník	typ školy		z počtu vyučujících 1. stupně	z celkového počtu vyučujících	ve vedení
Anna	23	2	1. a 2.	Montessori odd. ZŠ ²⁾	Jablonec n. N.	1 ze 7 (14%)	1 z 16 (6%)	2 ženy
Eva	49	23 (5)	2.	ZŠ	Liberec	1 z 5 (20%)	4 z 18 (22%)	2 muži
Jarmila	33	13 (8)	3.	ZŠ	Liberec	1 z 10 (10%)	6 z 25 (24%)	2 muži
Marie	56	34 (5)	4.	ZŠ	Mladá Boleslav	1 ze 14 (7%)	4 z 39 (10%)	žena (ř), muž (z)
Aleš	45	22	4.	ZŠ	Liberec	1 z 5 (20%)	4 z 18 (22%)	2 muži
Honza	38	4	3. - 5.	Montessori odd. ZŠ ²⁾	Jablonec n. N.	1 ze 7 (14%)	1 z 16 (6%)	2 ženy
Jan	28	6	3.	ZŠ	Liberec	1 z 10 (10%)	6 z 25 (24%)	2 muži
Petr	63	37	1.	ZŠ	Dalovice (okr. MB)	1 ze 7 (14%)	1 ze 7 (14%)	2 ženy

¹⁾ číslo v závorce označuje počet let strávených na rodičovské dovolené z celkové délky pedagogické praxe

²⁾ vyučující působí na ZŠ v Montessori; pedagogická činnost tohoto oddělení je nezávislá na chodu školy; zde je podíl mužů z počtu vyučujících 1 ze 2 (50%)

Příloha 13: Výzkumný nástroj – schéma připravených tazatelských otázek

úvodní otázky:

- Jak dlouho se učitelství věnujete?
- Začal/a jste učit bezprostředně po studiích, nebo jste se věnoval/a ještě jiné profesi? – z jakého důvodu ne...? Kde a jak dlouho jste předtím působil/a-?
- Je učitelství Vaším jediným zaměstnáním?

MOTIVY VOLBY UČITELSKÉHO POVOLÁNÍ

- Kdy jste se rozhodl/a stát učitelem/učitelkou?
- Co vás vedlo k tomuto rozhodnutí?
- (Měl/a jste v dětství nějaký učitelský vzor?)

REAKCE OKOLÍ NA VOLBU + GENDEROVÝ ASPEKT

- Vzpomínáte si na reakce vašeho okolí, když jste se rozhodl/a jít studovat pedagogickou fakultu? Jaké byly?
- Odrazoval vás někdo od Vaší volby? – jak to zdůvodňoval?
- Podporoval vás někdo v této volbě? Jaké byly argumenty?
- Jaká je první reakce vašeho okolí, když řeknete: „Jsem učitel/ka.“?
- Jak se u toho cítíte? Co to pro Vás znamená?

PROFESNÍ SPOKOJENOST

FAKTORY SPOKOJENOSTI

- Jak jste v současné době ve školství spokojen/a?
- Co je pro Vás důležité, abyste byla spokojený/á? / Co pro Vás představuje spokojenost?
- Uvažoval/a jste někdy o změně povolání? – Co bylo toho příčinou?
- Co je věc, která Vás teď motivuje k působení ve školství?
- (Kdybyste mohl/a něco ve školství/vaší škole změnit, co by to bylo?)

VÝHODY – NEVÝHODY UČITELSKÉHO POVOLÁNÍ + OSOBNÍ ŽIVOT vs. UČITELSTVÍ

- Jaké jsou podle vás hlavní výhody učitelského povolání?
- Jaká negativa učitelského povolání vnímáte?
- Jak se vám daří skloubit pracovní život s osobním?

PERCEPCE FEMINIZACE UČ. PROFESE

VNÍMÁNÍ PŘÍČIN FEMINIZACE

- Ve školství je obecně větší podíl žen než mužů, v čem shledáváte hlavní příčinu tohoto fenoménu?
- Co vede, podle vás, muže k volbě učitelského povolání?
- Je podle Vás učitelství na prvním stupni vhodnější spíše pro ženy nebo pro muže?

VNÍMÁNÍ NE/VÝHOD FEMINIZACE

- Jaké nevýhody nese nízký podíl mužů ve školství?
- Shledáváte i nějaké výhody?

ODLIŠNOST VNÍMÁNÍ MUŽE-ŽENY UČITELE-/KY

- Jaké jsou podle Vás rozdíly mezi muži-učiteli a ženami-učitelkami?
- Mají podle Vás muži-učitelé jiný přístup k žákům/žákyním?
- Všímate si, že by se vyučování muže-učitele odlišovalo od vyučování ženy-učitelky? Jak?
- Sledujete, že by byli muži-učitelé u žáků/-yň oblíbenější?
- Pozorujete nějaké rozdíly u autority u mužů učitelů?

- Sledujete rozdíl v přístupu k muži-učiteli ze strany rodičů
- Vnímáte, že by vedení zacházelo jinak s muži-učiteli, než s ženami učitelkami?

VLIV FEMINIZACE NA KLIMA UČITELSKÉHO SBORU/ŠKOLY

- Jaké to je být učitelem-učitelkou v převážně ženském kolektivu? Jak to vnímáte?
- Pracuje se Vám v takovém kolektivu dobře?
- Myslíte si, že jsou muži-učitelé ve školství nějak zvýhodňováni?
- Jsou podle Vás ve školství nějak zvýhodňovány ženy?
- Umíte si představit školství s vyrovnaným podílem mužů a žen? Co by tato změna podle Vás způsobila?

formální evidenční otázky:

- Věk
- Délka praxe
- Ve které třídě učí?
- Typ školy ev. jméno školy?
- Podíl učitelů/učitelek na 1. stupni, ev. podíl na celé škole?
- Muž/žena ve vedení?

Příloha 14: Ukázka rozhovoru

Jarmila

Základní škola, Liberec

věk: 33 let
délka pedagogické praxe: 12,5 roku (z toho 8 let mateřská)
typ školy: základní
ročník třídy: 3.

**...Když se přesuneme úplně na začátek, kdy jste se rozhodovala stát se učitelkou...
Vzpomínáte si na to?**

No já jsem ani žádný takový ambice neměla – bejt učitelkou. Já mám textilku (pozn. střední) a to tak nějak vyplynulo – co se mnou. Já jsem chtěla pracovat ve zdravotnictví, ale maminka řekla, že nepůjdu pracovat ve zdravotnictví. Tak to byl takovej šprajc, že když ne ve zdravotnictví, tak už mi to je asi úplně jedno. Říkali, tak na gympl – tak je to holka, kdyby se náhodou chtěla vdávat, tak aby z ní něco bylo... Ale že jsem byla šikovná na ruce, tak mě dali na textilku. A tam na tý textilce, tam jsem trošku vyčnívala... Co s týče prospěchu. Měli jsme tam jednu profesorku a tý jsem nějak padla do noty a ta říkala, ať si udělám alespoň ped'ák, ať tu vejšku mám. No a tehdy jsem začala nad tím pedagogickým směrem přemýšlet. No, tak jsem pak nastoupila francouzština a čeština jako denní studium... no ale pak jsem se chtěla vdávat. Tak jsem pak nastoupila na mateřskou a nechala jsem toho, no a při mateřský mi bylo líto, vlastně nebejt nic, tak jsem si udělala dálkovéj ped'ák. V podstatě jsem původně nikdy neměla ambice bejt učitelka. Ale já jsem vlastně doučovala tý učitelce kluka jazyk a ona nás tak nějak jednou poslouchala a říkala, že musím do toho jít. Takže ona mě nasměřovala tím pedagogickým směrem.

Takže na základě podnětu té paní učitelky jste se rozhodla, že půjdete učit?

Jo. Jako já jsem vždycky k dětem měla blízko. Jako děti jsem měla ráda, to jo, ale na začátku, když jsem byla na střední škole... Ped'ák nepřipadal v úvahu, protože jsem nehrála na hudební nástroj. A v tý době podmínka na střední ped'ák bylo hrát na hudební nástroj. Takže cestu pedagogický školy jsem si jako zavřela, to dělat nebudu a nevyšlo mi to zdravotnictví, tak mi to v podstatě byla jedno. No a pak na tý textilce ta paní učitelka – my jsme měli docela úzký vztah, tak ta mě pořád do toho tlačila – ať si tu vysokou udělám, aspoň ten ped'ák. Ať tu vysokou školu mám... Takže vlastně takhle. No a pak, když se mi narodily děti, tak jsem si říkala, to je fakt, já bych tou učitelkou bejt chtěla.

V dětství se to někdy objevilo?

Jako v dětství se to objevilo, ale já... když jsme někde ve 2. třídě malovali „volba povolání“ a já jsem malovala paní učitelku, protože jsem neuměla nakreslit zdravotní sestru. Jo... Chápete...

...že jste nakreslila alternativu k sestřičce?

No protože se to hezky malovalo... no, ale co si budeme povídat. Ono hodně zaměstnání pro holčičky, pokud maminka není švadlenka, maminka není prodavačka, tak jich tolik není. Mamka byla zdravotní sestra, tak jsem chtěla malovat zdravotní sestřičku, ...no tak paní učitelku, jako že budu paní učitelka. Ale to si myslím, že nebyl úplně hlubokej sen. Spíš formálně to člověk maloval.

Spojujete si učitelství spíše jako povolání pro holčičky? Jak to vnímáte?

V podstatě, když o tom tady takhle jako povídáme... Jo! Ale, ne že bych o tom byla přesvědčená, že před třídu patří ženská a chlap tu nemá co dělat, ale jako... jak jsou takový ty stereotypy. Že holky si hrajou s panenkami a kluci s autíčkama. Tak paní učitelka je žena a chlap je ředitel. A co si budeme povídat, ono to v tom učitelství tak je. Protože těch řádových

učitelů je málo a když je to mladý ambiciózní učitel, tak tam se předpokládá, že jednou bude ředitel. Alespoň to tak vnímám.

Řekněte mi, jak zpětně tu volbu hodnotíte?

Moc dobře! Já myslím, že mi to fakt sedí a že to je to, co chci fakt dělat. Takže to byla správná volba.

A čeho si na tom nejvíc ceníte?

Za první mám ráda děti. Potom... bavíme se tedy o 1. stupni, tak tam ta zpětná vazba – ta je tam prostě okamžitá. Ty děti vám dávají takovou lásku... jako mám pocit toho naplnění – jak s tím dítětem pracuju a vidím ten pokrok a vidět třeba, jak ty děti se měňej a pak je to tvořivá práce... V podstatě, jak si to udělám, tak to mám. Když třeba člověk se třeba necítí na 100%, tak nejede, nemusí jet na 100%, ale pak někdy naopak, když se cítí může jet na 120%. V podstatě si jsem tady ředitelkou – vlastně sama si to tady řídím a je to tvořivá práce.

Ještě nějakou výhodu to nese.

No tak (smích) máme tu i tu rodinu. Takže jsou to i ty prázdniny. Jako co se týče, je to vhodný zaměstnání, když má ženská malý děti, tak je to ideální zaměstnání. Ale myslím si, že volba zaměstnání z tohoto důvodu nemůže připadat v úvahu. To je spíš to, co si člověk na tom najde, že je fajn. Protože ta pracovní doba taky. Že do jedné hodiny tady musím fyzicky být a když si to udělám doma, tak si to udělám doma, kdežto třeba někde v bance musím fyzicky být, tam sedět musím... Ale to si myslím, že, tohleto vůbec nějaký vliv na to, že jsem učitelka a že jsem spokojená.

Rozumím, ale patří to k těm výhodám, které to s sebou nese.

Jo, to jo.

Ještě něco vás napadá?

výhoda... (smích) už asi ne...

Když to obrátím, jaké nevýhody vás napadají ve vztahu k tomu, že jsem učitelka?

...jak vlastně tady vzniká ta interakce ohromná, mezi mnou a těma dětma – skutečně to není povolání, ale je to poslání... Jako, myslím si, že to člověk bez zapálení nemůže dělat, nebo to nemůže dělat dobře, nebo dlouho. Takže když jede člověk naplno, tak ho to jako, fakt vysává. Je člověk potom, když přijde domů, tak je hodně unavený. Tak to vnímám jako nevýhodu vůči vlastním dětem. Že tady vlastně člověk musí být a říct všechno desetkrát a nemůžu tady na to dítě začít křičet. Musím být profesionál a potom, když člověk přijde domů, tak ta trpělivost už je vyčerpaná a nemá čistou hlavu. Tak pak člověk už jako vůlí a aktivním odpočinkem se člověk snaží, aby si našel i tu trpělivost a ten čas doma. Jako únavu, velkou! Myslím si, že pokud to člověk chce dělat dobře a baví ho to, tak je to zaměstnání hodně náročný, hlavně na psychiku.

Ještě něco vás napadá ve vztahu k nevýhodám?

No tak, jak jsem na začátku říkala výhody prázdniny. Tak nevýhody zase, že... volno si nemůžu udělat, kdy se mi zlíbí. Že bych řekla: „Teď potřebuju dovolenou, tak si to volno vezmu.“ To prostě ne, tak snadno to nejde.

Nebo třeba když mám malý děti a jsou nemocný, tak v podstatě, kdybych byla někde v kanceláři, tak jsem na ošetřovance – a to vůbec neřešíme tu ekonomickou stránku, že má člověk menší peníze – ale jsem s nima v klidu doma a až přijdu do práce, tak pak třeba budu mít víc práce – buď to to za mě někdo udělá a nebo toho budu mít víc, ale zvládnu to, ale v okamžiku, na prvním stupni, když jsem doma, tak se to tady tak různě doplňuje – úroveň, o tom se můžeme bavit, nemusíme. Zaprvý, teďko, dřív to bylo tak, že se nasmlouvala paní učitelka, která je třeba v důchodu, když to byla týdenní absence... a ten týden s tou třídou jela. V současné době se to flikuje, pokud to není dlouhodobá absence, tak to dělají

vychovatelky. V té třídě se to střídá po hodině, po dvou a myslím si, že ta psychika těch prvostupňových dětí... že na to prostě nemají... takže ta práce se prostě neudělá. Tak pak člověk po návratu s tím bojuje. Jako, můžu si dovolit zůstat doma, ale pokud má člověk nějakou sociální zodpovědnost, tak je to složitější – je to práce, která se těžko předelegovává.

Jak se vám daří skloubit pracovní život s osobním.

No... daří... Já myslím, že to docela jde – dá to práci, ale jde...

Jako zase třeba, když máme mimoškolní akce, tak si ty děti víceméně do toho to dítě můžu vzít. ...Je to hodně podobný v podstatě rodinnému životu, jo, jenom tady těch dětí tady máte (smích) trochu víc. Takže docela se daří.

Říkala jste: „dá to práci...“ V jakých ohledech?

Co, jako?

Říkala jste, že to dá práci – jako to skloubit...

To souvisí jakoby s tou únavou – jakoby myslet si na to, aby člověk si někde vyčistil hlavu, ale měl přitom čas na tu rodinu, tak to. A potom zorganizovat si třeba, když spíme ve škole, tak to prostě manažersky naplánovat, aby to všechno jako vyšlo. Anebo dát práci, když jsou děti nemocný, sehnat hlídání, nebo si to nějak srovnat v hlavě...

Když se vrátím zpátky na začátek k té volbě.... Když jste přišla domů a řekla jste: „Půjdu studovat ped'ák.“ Jaké byly reakce?

No já jsem... Já... Já nevím. (smích). Já jsem v té době byla v poměrně náročný rodinný situaci, takže si to vůbec nepamatuju. Jenom si pamatuju, že vlastně manžel – v té době teda ještě nebyl manžel, když jsem šla studovat to denní studium – tak to dvakrát nadšený nebyl. No a pak už jsem se asi neptala. (smích)

Na druhou stranu, když se to jako vzalo argumentem, tak je to povolání, který skutečně je dobrý pro rodinu. Zase se vracím k tomu, že ta ženská nedělá na směny, nejezdí nikam na služební cesty, ty peníze nejsou zas tak špatný, aby ta rodina živořila a ta pracovní doba je příznivá pro to mít rodinu a věnovat se jí.

Říkala jste, že nebyl zrovna dvakrát rád...

(smích...)

Takže to byly nějaké osobní zkušenosti...?

Jo, jako... manžel je rád, co dělám, ale to byly jenom ty prvotní reakce, ale že by nějaký problém, že bych proti něčemu musela jako brojit, tak to ne.

Vzpomínáte ještě na nějaké další reakce?

Ne..., tak to už ne.

A vybavujete si, že by vás někdo v té volbě podporoval?

No, jenom ta paní profesorka a jinak si to... vůbec si to nevybavuju. Asi rodiče, táta, tak ten asi byl rád, že budu mít vysokou školu, si myslím, ale že by mě někdo zrazoval... učitelkou nebud', to mě nezrazoval. Ale ani mi nikdo jako: „Jooo!! Do toho jdi, to je fajn!“ To ne. Já jsem v podstatě byla už dospělá, takže jsem si to šéfovala sama.

Rozumím. Bylo, a je učitelství vaším jediným zaměstnáním.

...no, v podstatě. Jo!

Vzpomínáte si někdy, že byste uvažovala nad tím, že byste učitelství opustila, nebo že byste opustila školu?

Jako někde jinde... Ne. To zatím ne. Já vím, že jsem jeden čas měla nabídku, abych se podílela na výrobě nějakých didaktických pomůcek, ale to je zase s tím školstvím. Takže jako mimo obor... Říkám, mě to učitelství baví a na druhou stranu si myslím, že je to natolik

specifická práce, že já jakoby na trhu práce moc... jako nemám co nabídnout. Co se týče praxe. Jo, nebo to co umím. Abych byla nějakým směrem vyprofilovaná, to prostě nejsem. (pauza...) herečka bejt totiž nechci (smích...) to si myslím, že má jako dost blízko! (smích...)

Dejme tomu, že přijdete do nového kolektivu a řeknete: „Jsem učitelka.“ Jaká je první reakce, s čím se setkáváte?

(přemýšlí...) Jako občas je taková ta reakce: „Ježiši!“ Ale já si spíš myslím, že to je, že se to jakoby nabízí. Že v lidech... nebo pokud se přijde do společnosti, kde chtějí být lidé vtipní, tak okamžitě vyvstane ta brýlatá učitelka, taková ta metrnice s tím ukazovátkem a takový to... když má mužskej doma učitelku: „No jo, tak ty si musíš mýt po obědě ruce, jak ho jako ta manželka rovná.“ Ale co se týče upřímný reakce, tak jsem se nesetkala nikdy s nějakou negativní.

To znamená jaké?

Jako spíš neutrální, nebo pozitivní.

Jako když pominu takovou tu, jako která se ve společnosti nabízí... jakože... vtip.

No, ale řekněte mi, čím to je, že když se mluví o učitelské profesi, tak vyvstane představa podobné učitelky, kterou jste popisovala. Že třeba nevyskočí představa učitele...

Já myslím, že pokud se bavíme o učitelce, ne učiteli, tak... že to souvisí jakoby s tím společenským vývojem. Já vím, že... zapomene na Komenského, kterej je jasnej chlap a velice významnej..., tak se to pak nějakým způsobem přeměnilo, že ty ženy byly přerazovaný, jako že to jsou ony, který patří být učitelkami. Ale s tím já se teda neztotožňuju, ale myslím si, že to jako je takovej ten mantinel. Taková ta zažitá představa.

Takže pak naskočí ta představa učitelky, která...

- tý metrnice, no!

A co pro vás ty reakce okolí znamenají? Ty, co jste jmenovala...

Asi... asi skoro nic. Tím, že já tu práci mám ráda, tak... neutrální reakce... vůbec nad tím nepřemýšlím a pozitivní, ta mě může jenom těšit. A s touto se moc nesetkávám a kdyžtak to vnímám jenom tak, že chce být někdo vtipný.

Jak se v tuhle chvíli cítíte na této škole spokojená? Nebo celkově v tomto zaměstnání....

Já jsem v zaměstnání spokojená. Mně ta práce opravdu baví. Ale... zrovna tady... To... úplně na týhle škole ideální není. Ale to si myslím, že nemá jakoby žádnou souvislost co se týče feminizace školství. To si myslím, že je otázka jiná.

Rozumím... Dalo by se ještě něco změnit, abyste se cítila spokojenější.

Škola! Jako kolektiv.

Je to... Dá se říct o klimatu učitelského sboru?

Ano.

Můžete k tomu něco víc říct?

Já si myslím... to já nevím, jestli se mi do toho chce.

Chápu... Je to tedy o souhře a...

- rozhodně to není o tom, jestli tady nejsme muži a jestli ženy. To si myslím, že to je spíš o hodnotě člověka jako jedince a nezáleží na pohlaví... a vůbec o systému, jak je to tady nastavený. Jakým způsobem se pracuje s učitelským sborem, o individualitách...

Takže celkově ta souhra...?

Ta tady není, prostě spolupráce tady vůbec není. A vyhrává tady soutěživost a rivalita... A protože mám tu práci tak moc ráda a mám ji ráda, že je nesmírně tvůrčí a fakt si tady i my

můžeme užít jako i legraci, když se třeba připravuje nějaký program. Když se spolupracuje. Ale tady to klima není založené na spolupráci učitelského sboru. Tak proto nejsem spokojená.

Takže ta změna by se týkala, dá se říct kolegyň, kolegů... Co se týče toho personálního obsazení...?

Ano. Jako já jsem tady, ve třídě spokojená. Za dveřmi je to už horší.

Rozumím... Jak by podle vás měla vypadat škola, nebo prostředí, kde byste se cítila spokojená? Co pro vás znamená spokojenost?

No. Pokud se bavíme ve vztahu toho povolání, kde vlastně tolik let odučeno nemám. V podstatě takový to svoje místo na slunci. Ten pedagogický přístup si ještě jako utvářím a hledám. Tak pro mě je opravdu prioritou přátelské prostředí, kdy vlastně funguje předávání zkušeností. Já si totiž myslím, že učitel ještě dlouho potom, co vystuduje vysokou školu tak se má ještě co učit a zdaleka není hotovej oproti, já nevím, třeba... módnímu návrháři. Samozřejmě, že se má jako co učit, ale ta invence, ty nápady, to je v podstatě víceméně... to si třeba zdokonaluje, ale aby mu někdo předával zkušenosti, pokud se teda nebavíme jenom o řemeslu, tak si myslím, že to není až tak potřeba. Zatímco v té učitelské profesi, pokud to člověk chce dělat dobře, ale ne dobře proto, aby se o něm říkalo, že je výbornej, ale pro to, aby těm dětem předal maximum. Tak si myslím, že by mělo fungovat takový to: „Hele, já jsem tohle vyzkoušela a to je fajn... Hele, tohle je blbý, to nezkoušej...“ Takový to předávání zkušeností. A to se může dít jenom tam, kde se nesoutěží. A ono ze strany rodičů, té veřejnosti. „Ten je dobreej! Ten je špatneej!“ Že, když ty maminky jdou s dítětem do 1. třídy tak strašně řešej jakou paní učitelku budou mít, a je naprosto přirozený, že chtěj mít tu nejlepší. Ale pokud se to ještě potká s touhou toho učitele být nejlepší a aby se to o něm vědělo, tak to si myslím, že je cesta do pekla, co se týče klimatu učitelského sboru. Že na tom tratěj jakoby všichni. Tratěj na tom ty, který by třeba chtěli, aby jim někdo jako předal tu zkušenost a tratěj na tom ty děti.

...chybí tady teda to, že všichni jdeme po stejným směrem a chceme vést děti po té z našeho pohledu nejlepší a nevhodnější cestě.

Určitě! A já si myslím... ono není náhoda, že jsme učitelé. My musíme být vybaveni nějakými vlastnostmi, že nám dělá dobře tady stát před tou třídou a jakoby tomu šéfovat. Ale myslím, že takový to šéfování, kdy jsme ve středu zájmu, že to do značny míry jako je, tak si to člověk může užívat v té třídě a potom v tom učitelském sboru nemusíme být za tu individualitu. A to se tady nějak jako nedaří...

Řekněte mi, kde si myslíte, že se ta soutěživost rodí? Kde vzniká?

Já myslím, že je to tím, jak je to teď nastavený, v té společnosti, že přežije ten nejsilnější. A takový ty morální hodnoty, přátelství, poctivost. To si myslím, že nemá vůbec žádnou váhu. A třeba když i rodič vidí, jak má klackovitý dítě, je držkatý a prosazuje se, tak v podstatě se mu to třeba nelíbí, protože pokud se takhle chová ve škole, tak se samozřejmě i tak chová doma a když dítě přerůstá svý rodiče... no a pokud to je rodič schopen vnímat, tak se mu to samozřejmě nemůže líbit. Ale taky jsem se setkala s tím, že: „pro život je tohle nejlepší“ To si myslím, že je to špatně. Je to špatně, protože na to pak dojedou všichni.

Myslím si, že je to hlavně tou společností, kam ta společnost směřuje, jaký jsou nároky a... ztráta jakýchkoliv morálních hodnot, který teda vnímám hodně.

Řekněte mi, co je takový ten hlavní motiv toho, že 'každý všední den vyrazím do školy a jdu sem trávit ten čas'?

Já jsem prostě s těma dětma ráda. Mně se to líbí, když společně něco vytváříme a vlastně i ty děti – tak jako já jim něco předávám, tak ony zase něco předávají mně. Třeba radost, že se jim něco povede, nebo... ten dětskej pohled. Třeba i to, jak si spolu hrajou, jak se kamaráděj, jakým způsobem řešej konflikty, tak mě to fakt baví.

Přesuňme se teď k oblasti té feminizace učitelské profese. Je obecně známé, že není vyrovnaný podíl mužů a žen ve školství. Potažmo na 1. stupni, kde je ještě větší disbalance... Jakou si myslíte, že to má příčinu, v čem to je, že je ve školství tak málo mužů a tolik žen?

Já si myslím... za první, takový ten společenskej zvyk. Že... znova se k tomu vrátím – prostě tohle je povolání pro ženský, tohle je povolání pro ženský. Třeba my jsme teď měli i prvouku o povolání. A tam taky se to snažili jakoby rozdělovat na ženské povolání a mužské povolání, takže... vlastně to dítě se s tím narodí a v tomhle to žijeme. Já si myslím, že i řada mužů... je to ani nenapadne si tuhle profesi zvolit, protože celou dobu jsou vedeni tímhle směrem a pokud doma nemají třeba maminku, nebo tátu, který jsou ve školství, tak je to třeba ani nenapadne, nebo jim to nikdo nenabídne... nebo tak.

A druhá věc je... já nevím. Ale ono... pokud přijmeme tu myšlenku, že muž jakoby dělá kariéru, tak v podstatě v tom školství a ještě navíc na tom 1. stupni ten kariérní postup vlastně není. Jo? Jste učitel a budete učitel. Maximální postup je, že budete zástupce ředitele a pak ředitel. Ale jako prvostupňový učitel, to zástupce ředitele prostě nebudete. Protože, 1. stupeň, to jste tady od 8 do 12 nebo od 8 do jedenáct. Tady moc nějaký okýnka... to tady moc není. Tady se nedá moc zkrátit úvazek – asi dá, že se okleští něco, ale myslím, že není moc těch zástupců, nebo ředitelů, který vzešli z 1. stupně. Takže to si myslím, že se nabízí ten kariérní postup.

Pak si myslím, že i ty peníze. Peníze jako ve smyslu nemožnosti přivydělat si dál. Protože pak je to hrozně náročný. A pak... Já si myslím, že ten 1. stupeň – ta 1., 2., 3., 4. třída, že je to hodně spojený s tím mateřstvím. Jako, že jsou ty děti hodně maličký a vlastně do teďka nebylo až tak běžný, že by se chlap staral o děti. To je v podstatě novinka posledních let, že je na tý rodičovský třeba i chlap. Tak si myslím, že ty kluci k těm malým dětem ani tolik nepřicházejí, nebo to ani nikde neviděli. Nebo je to ani nenapadne. Já si fakt myslím, že je to fakt třeba jenom kvůli tomu, že je to nenapadne.

Jakým způsobem je to v té prvouce předkládané? Jak jste povídala?

Jenom se to rozděluje na – učitelka, zedník, prodavačka, automechanik... a děti jakoby dávají do sloupečku, pro koho je tohle povolání typický. Fakt se s tím takhle pracuje od první třídy. Že se jako předkládá, takový ty... stereotypy... jak je to... teď mi vypadlo to pravý slovo. Tak to prostě je.

Ještě jste zmiňovala možnost kariérního růstu-nerůstu... a finanční stránku. To se ale týká jak mužů a žen...

Jasný. Ale to je ta otázka o který se pořád mluví. Jaktože ženy... - proč mám mít, jenom protože jsem žena, menší peníze, než muž. To si myslím, že je jiná otázka... Tady je taková ta zvyklost, že muž vydělává víc, že muž je živitel, nebo ženská je na mateřský, mužskej je za tu dobu, co je ženská na mateřský, tak se o tu rodinu po finanční stránce stará. A v tom školství je to prostě tabulkovej plat. Ale já si myslím, že to, že nejsou učitelé na 1. stupni, první důvod není, co se týče kvůli penězům. Že by si jakoby nevybírali učitelskou profesi, protože by za to měli málo peněz. To si myslím, že opravdu ne. Já si myslím, že je to spíš ani nenapadne, že si to ani nepřipustěj.

Takže co se týče platu a horší možnosti nějakého kariérního růstu, tam to můžeme vnímat tak, že bývá více zvykem, že by muž měl vydělávat peníze...

- takhle si myslím, že je to hodně vnímaný. Vůbec neříkám, že je to správně, nebo že s tím souhlasím. Ale takhle se to vnímá. Ale myslím, že když se třeba hlásím na vysokou školu pedagogickou na 1. stupeň, tak si myslím, že těch studentů se tam hlásí málo, protože tímhle směrem od malička nejsou vedeni. Že to nikoho nenapadne. A když se tam někdo jako přihlásí, tak vím, že spoustu jich jakoby uteče, zběhne z té učitelské profese – Má ten pedáček,

ale zběhne z té učitelský profese, pokud je to vyloženě nebaví, nejsou zapálený, tak si myslím, že vedle toho si člověk tolik navíc nevydělá...

Řekněte mi ale... Je tady ve školství málo mužů... ale co tyhle muže podle vás láká, na té práci ve školství?

Já si myslím, že to jsou ti nadšenci, kteří dokázali vystoupit z té zažitý představy a dokázali si říct: „Hele, já mám děti rád a já chci s dětma pracovat.“ protože to, co naplňuje mě, proč by to nemohlo naplňovat chlapa. Takže já si myslím, že je jedno, jestli je tady chlap, nebo ženská. Nebo... prostě, to co dělá radost mě, tak může stejně dělat radost tomu mužskému.

Máte pocit, že by učitelství na 1. stupni bylo vhodnější pro ženy, nebo pro muže?

Já si myslím, že je to úplně jedno. Že spíš... (přemýšlí...) ...ono se... vlastně tématem vaší diplomky je jakoby ta feminizace školství, že těch ženských je tady moc...

Mimo jiné...

Jasně....

...jen vás přeruším, není naším cílem říkat, co je lepší, co je horší, ani hledat způsoby, jak to změnit. Jde nám o to zmapovat, jakým způsobem to funguje, jakou máte vy zkušenost...

...já si myslím, že ty chlapi by tady byli třeba, ale jenom proto, že... jak jsem říkala, že je ta krize hodnot, ve společnosti, tak já taky vnímám, že je krize rodiny, kde tátové – jako zevšeobecnuju. Vůbec nechci říkat, že je to tak všude, ale mám z toho takovej pocit, že každý druhý manželství se rozvádí, ty chlapi... že prostě ten chlap, to postavení toho chlapa je v současné době hodně problematický a víc jako děti vychovávají mámy a... ty chlapi jsou tak jako... jako někdy... prostě tím, tou feminizací... a nejsme jenom ve školství, ale celkovou feminizací se prostě chlapům vzalo to jejich postavení, ten jejich význam a ty ženský, jak jsou strašně schopný, tak v podstatě ty chlapy jakoby odstrkují na druhou kolej a ten chlap, čím je obdarovanej, to, proč je chlap chlapem, takový ty přednosti, tak oni nemaj vůbec možnost stát se tím chlapem... vychovává taky ženská, ale vychovává svým ženským pohledem, svým ženským přístupem. Proto v tom školství je tak potřeba těch chlapů, aby ten mužskej prvek suplovali, protože to nefunguje doma. Ale kdyby to fungovalo doma, tak si myslím, že je to úplně jedno, jestli učež ženský, nebo chlapi. Já si myslím, že by bylo potřeba, aby bylo víc mužů ve školství, ale jenom z tohohle důvodu. Jenom protože ta úloha toho muže, do značný míry třeba v rodině, není úplně naplňována. Protože ty děti se s tím jako nesetkávají.

Děkuji za pohled. Když vezmeme ještě další věci, co by podle vás změnilo zvýšení podílu mužů ve školství? Co si myslíte, že by to udělalo, když by bylo dejme tomu ve škole polovina mužů, polovina žen?

To já nevím... Já si fakt myslím, že tak jako může být výborná učitelka, tak může být výborný učitel. A... jako nemusí být o to lepší, že by ukázal, že je taky dobrej. Takže...

Můžeme se k tomu dostat třeba ještě později... Jaké nevýhody toho, že je nerovnoměrný podíl mužů-žen na prvním stupni, nebo ve školství, vnímáte?

Jako já... Já, co se týče... Jako jak učež, tak já nevnímám nějaké nevýhody... jako...

takhle... To, že tady máte tady na prvním stupni jednoho muže a zbytek žen, dotýká se vás to nějak?

Jako v kolektivu? Mě se to nedotýká...

Nemá to na vás vůbec žádný vliv?

Já si myslím, že ne...

Takže když by tady bylo 5 mužů a 5 žen, ta by to bylo úplně stejný...?

Takže, samozřejmě, když má člověk nějaký znalosti sociálního klimatu, jak to funguje, tak... Já nevím, já si to nedovedu představit. Ono se říká, že když je jakoby ženské kolektiv, tak že jsou to... že mají nějaké bolístky ženského kolektivu a když je jako jeden chlap, tak jsou to zase další bolístky, protože on je jakoby ten mužskej prvek v menšině, nebo naopak, když je mužský kolektiv a potom jsou jako v menšině ženy, tak to má nějaký atributy, ale... V tuto chvíli mně prostě přijde, že by to... my jsme tady docela špatnej kolektiv, takže se v podstatě ani o kolektiv jakoby nedá mluvit, ale já si třeba s Honzou (*kolegou*) povídám stejně ráda, jako třeba s jinou kolegyní. Třeba to, co on mě, čím mě on obohacuje, tak tam ani tolik nehraje roli to, že je to mužskej, ale to, že ho to baví, že má do toho chuť, že má čistou hlavu, že je šikovnej, ale myslím si, že by to stejně mohla mít i ženská. V tuto chvíli mám pocit, že to nehraje roli.

Rozumím. Předtím jsme se bavili o tom, že by změna podílu mužů na školách mohla mít vliv na, dejme tomu, doplnění mužského elementu ve výchově... Něco by to tedy podle vás změnilo...

No, asi jo...

Když vezmeme, že vás tady je 9 žen-učitelek a 1 učitel, co to s sebou nese. Shledáváte nějaké výhody?

(přemýšlí...) Já to takhle vůbec... já si prostě myslím, že to není až tak důležitý... Ta výchova, to je jako bezpředmětný, tam je to jednoznačný. Ty chlapy, třeba, já to vidím, když má chlap-učitel třeba na tělocviku, tak já do toho dám takovej ten mateřskej prvek – aby byl oblečeněj... a ty chlapy spíš: „Hele, žádněj odpočinek, prostě makáme.“ Ty nároky, prostě ženská je jiná, než chlap. Ale myslím, že to stejně dobře může dělat ženská a... jako nemám pocit, že když jsou jenom paní učitelky, tak je to špatně, nebo když by to bylo půl na půl, tak by to bylo lepší. Myslím si, že je to v podstatě jedno. Tak jako já dělám tu svoji práci trošku jinak, než kolegyně vedle, tak se nedá říct, ta je dobrá, ta je špatnej. Tak se to nedá říct, ten je dobřej, protože je to učitel.

Rozumím, ale o tom my se tady nebavíme – o tom, jestli by to bylo lepší, nebo horší... My se bavíme o tom, jestli by to bylo stejný, nebo jiný.

Já si myslím, že by to bylo stejný.

Mluvila jste o tom tělocviku, o tom přístupu k žákům. Vidíte ještě nějaké jiné rozdíly... v přístupu učitele a učitelky k žákům?

Tak pokud se bavíme... jako rozdíly protože on je muž...? Bavíme se o tom?

- ano.

Samozřejmě nějak trošku jinak to musím být, ale stejně tak to je jinak, jako žena a jiná žena. Takže samozřejmě, ale to si myslím, že souvisí s individualitou člověka a ne s jeho pohlavím.

Dobře... Máte pocit, že by se nějak odlišovalo vyučování učitele a učitelky? Že by volili jiné metody, že by učili jinak, že by jinak s dětmi mluvili?

Já si zase myslím... ano... ale ne protože on je chlap, ale protože každej je jiná osobnost. Samozřejmě, že chlap vystupuje trošku jinak, samozřejmě, že když se třeba postaví do dveří chlap, tak ty děti reagují trošku jinak, než ženská. Už jenom proto, že muži mají jinak posazeněj hlas, než žena. Ale... Myslím si, že to je spíš jenom formální... nebo, na tom se prostě stavět nedá.

Myslíte si, že by měl muž-učitel větší autoritu?

No... Takovou tu první, si myslím, že má. Protože je to prostě chlap a je to. Já se vrátím trošku do rodiny.... Když – já jsem s dětma jakoby pořád, tak se o ně starám... A pak přijde

jednou táta a stačí, že se jenom podívá, tak se ty děti dají do latě. On je silnější, on je větší, on je trochu jako vzácnější, tak to si myslím, že hraje roli. Fakt, i to jak má postavený hlas, to vzezření... To si myslím, že hraje roli, ale rozhodně mu to nevydrží celý rok. Cesta k cíli, aby ty děti něco naučil, třeba... vede toho chlapa trochu jinudy, jde na to trochu jinak, ale myslím si, že je tam oba dovedou, když to dělají dobře.

V čem vidíte to, že by ta cesta vedla někudy jinudy, nebo jinak, k tomu cíli?

(přemýšlí...) no... Já si myslím, že třeba teď, když ty děti jsou zvyklý na paní učitelku, tak ten chlap může delší dobu pracovat s tou formální autoritou. Zatímco třeba ta ženská musí od začátku třeba nějakou tou důsledností – protože u toho mužského jsou ty děti, jakoby rovnou se dají do té nižší role a daleko dýl jim trvá, než začnou jakoby vystrkovat růžky, než začnou pokoušet ty hranice, kam až můžou... To si myslím, že u té ženský, že tam se jakoby snáz osmělejí. Já si fakt myslím, že nehraje pak už velkou roli, jestli je to chlap, nebo ženská. Prostě pokud ten chlap není důslednej, pokud ho to nebaví, nebo pokud volí špatný metody práce, tak si myslím, že ta třída se dokáže rozložit úplně stejně, jako když ta ženská volí špatný metody práce a není důsledná.

Máte zkušenosti, že by komunikace a fungování s rodiči probíhala jinak s mužem-učitelem a ženou-učitelkou?

Já si myslím, že tam za první může hrát roli moment překvapení. Potom, že tam, pokud jedná... třeba ten rodič... Si myslím, že tam to roli určitě hraje, ale třeba když vezmu z vlastního pohledu: Posílám do školy prvňáčka a jsem taková ta maminka-kvočna, co by jako pořád upravovala, tak to moje prvotní je, aby o to moje děťátko bylo dobře postaráno, aby když jdou ven se koulovat, tak aby potom neseděli v těch mokrejch kalhotkách... A tak si myslím, že ty maminky, zdánlivě, mají jako větší klid, když mají paní učitelku, která už má děti. Já třeba, jsme šli ještě s jinou paní učitelkou, jsme šli na sportovní den a přišla ještě taková maminka, co má ještě pupeční šňůru na břiše... a řekla: „Vy máte už taky děti?“ a byla spokojená, že už mám ty zkušenosti a že to děťátko bude mít naraženou tu čepici, kdežto ta paní učitelka, co ještě nemá, tak jí to třeba nenapadne, protože ty zkušenosti ještě třeba nemá. Tak si myslím, že ty maminky u těch prvňáčků můžou mít nějaký obavy, jako jestli ten chlap bude dostatečně pečující. Ale to si myslím, že tou prací... ten učitel může ty obavy jako odvrátit, nebo potvrdit. Ale to můžu stejně tak dělat já jako ženská a nikde není napsáno, že u mě to dítě v mokrejch tepláčkách sedět nebude. Ale takový to první očekávání tam určitě je. Třeba taky v komunikaci. Ty ženský jdou daleko víc do takový té konfrontace – jako žena proti ženě, než když je tam ten chlap.

Rozumím tomu i tak, že když se řeší nějaký problém s dítětem, tak častěji přijde matka.

Ano

A tam to vnímáte, že by to probíhalo jinak, když přijde do třídy a ve dveřích stojí učitel, nebo učitelka?

Já si myslím, že jo. Jako, mohlo by, právě proto, že on je muž. Když se bavíme o tom pohlaví, protože on je chlap, tak si myslím, že to může trochu probíhat jinak.

A v čem si myslíte, že to může být jiné?

Já si myslím, že ty ženský – ale teď zase zevšeobecnuju – ale, myslím si, že ty ženský jsou víc emotivní a i já jako učitelka, když mě tady bude napadat nějaká maminka, tak já do toho dám víc svoje emoce, protože to беру tak, že ona mě napadá, že mi vyčítá, že něco dělám špatně. Ona do toho zase dává víc emoce, že ten její drobeček, že je mu ubližováno, a že je potřeba to nějak napravit. Jako pracují tu emoce. A vždycky, když se řeší něco v komunikaci, tak ty emoce jsou špatným rádcem. A to si myslím, že ty chlapi nemají. Jako tohle je až tak nemusí vytočit. Prostě oni do toho jsou schopní... co třeba znám – nedat tolik ty emoce a řešit to věcně. A akce plodí reakci a ta maminka, když vidí, že tady se to řeší věcně, tak si myslím, že

po nějakým výbuchu emocí, potom třeba... jsou schopni se dohodnout... racionálněji. Ale zase... to jakoby zevšeobecňuju, protože může být ženská, která dokáže se svýma emocema pracovat a má to v hlavě srovnaný natolik, protože to, co jí tady říká maminka, tak jí dokáže pochopit a vyvrátit jí to. Takže v podstatě, když jde člověk až do důsledku, tak si myslím, že to nemusí hrát až takovou roli. U mě třeba vím, že já jakoby jsem emotivní. Že musím na tom pracovat, abych se nenechala jakoby strhnout, tím osočováním. A přijde mi, že ty chlapi to mají trochu jinak.

...někdy mám trochu pocit, že se snažíte zobecňovat. Naším cílem tady není hledat obecné závěry... Nemůžeme mluvit o tom, že absolutní pravda je tohle... ale bavme se spíš o tom, co je častější a méně časté.

Když vezmeme dejme tomu oblibu, máte pocit, že by byl muž-učitel, nebo žena-učitelka oblíbenější?

(přemýšlí...) ...já nevím, já si myslím, že... tak jako děti můžou milovat tu učitelku, tak stejně tak můžou milovat toho učitele, protože... Já si fakt myslím, že tam hraje roli to, že pokud ten učitel je dobřej učitel a dělá to správně a ty děti má rád, tak on jim ještě jakoby supluje ten mužskej prvek, kterej v současný době chybí. Takže si myslím, že jako k němu víc vzhlížej, víc se k němu upínaj, protože jim dodává i to, co jako nemaj. A pokud je to opravdu chlap, jako že chlap, že do toho, jak pracuje, dává mužskej prvek a není... jako že je zženštilej. Takže si myslím, že to má jakoby jednodušší v tom, že on těm dětem je schopnej dodat ještě to, co jim chybí, kdežto já jim ten mužskej prvek nedám. Jo? Pokud to ty děti potřebujou, tak to já jako nepředám. Ten chlap toho schopnej je.

Máte pocit, že by vedení školy zacházelo nějak jinak s muži-učiteli, než ženami-učitelkami?

Tak na nástěnce mají chudáci vždycky napsané „informace pro paní učitelky“, nebo „děkujeme paním učitelkám“, tak za to je Honza vždycky strašně rád, že „děkujeme paním učitelkám“. ...To má i na stránkách napsáno „třídní učitelka“ (smích) – tak z toho všeho má velkou radost (smích...) – dost často se vůči tomu jako ohrazuje, ale... Fakt já nevím, já si jsem tady zalezlá v tý špeluňce, tak na to nejsem schopná odpovédět. Když bych řekla „Jo“, tak to si jenom myslím, ale fakt nevím.

Jaké to pro vás je být v převážně ženském kolektivu, pokud se tedy můžeme u vás, jak jste říkala, bavit o kolektivu. ...nebo dejme tomu v prostředí, kde působí většina žen... Tak jaké to pro vás je?

Já si myslím, že my jsme trochu... i tohle povolání je trochu specifický, protože, když bych byla v kanceláři, kde jsou samý ženský, tak jsem s nima 8 hodin. Ale takhle s nima 8 hodin nejsme. Protože my se můžeme vidět maximálně 10 minut, 15 minut o přestávce a za tu dobu člověk ještě řeší spoustu jinejch věcí, takže já si myslím, že bychom tady jako kolektiv žili – kolektivně, tak to si myslím, že se ani nedá. Ale, jak pláču nad kolektivem, tak to je tak, že jsme se lidsky sešli tak, že v okamžiku, kdy by byl prostor třeba něco vytvořit, nějak se společně dohodnout, tak se skutečně nedohodneme, ale fakt si myslím, že to není tím, že jsme jako ženský, ale že si neseme vlastnosti, jaký si prostě neseme. Ale vzájemně se to jako nedá sloučit. Ale co se týče schopností... to jsme se tady fakt sešli, že ten je šikovnej na to, ten zase na to... jako mohli bysme se fakt dobře doplňovat, protože si nemyslí, že by tady byl někdo jako béčkovej – jako myslím si, že jsme všechny šikovný... všichni, ale nějak nám to nejde skloubit, ale v tom podle mě nehraje roli, že jsme ženský.

Máte pocit, že by muži-učitelé – nemyslím jen ze strany vedení, ale celkově – byli nějak zvýhodňováni?

Já se můžu jako domnívat, ale myslím si, že ne. Fakt nevím.... Jako zvýhodňování, v čem? Po finanční stránce, nebo, že oni nemusí a my musíme...?! To si myslím, že jako není, že nemusí

a my musíme. Myslím, že nároky povinnosti mají naprosto stejný, jako my a co se týče finanční stránky, tak to nevím.

To jsem se ani neptal, jen, jestli máte pocit...

Co se týče pracovních povinností, tak to vliv nemá.

A ženy? Že by byly nějak zvýhodňovány?

Ne, tohle tady fakt není. Jako, že by to bylo rozdělený: „Ty to dělat nemusíš...“

Umíte si představit školství s vyváženým podílem mužů a žen?

No... bavíme se o tom, jestli i to umím představit, nebo jestli s to vůbec stane...?

No první věc je, jestli si to vůbec dovedete představit...

Vůbec bych s tím neměla problém, ale myslím si, že se to nestane.

Dobře. A co by to podle vás dělalo, když by byl vyrovnaný podíl mužů a žen?

Pokud se bavíme o současný době, kdy... jak já jsem říkala, je krize těch lidských hodnot i krize rodiny, tak si myslím, že by to těm dětem fakt prospělo. Jako, že by ty děti dostaly ten mužskej prvek. Otázka, jestli by to byl ten učitel, kterej by byl schopen ten mužskej prvek předat. Jako jestli by to nebyl ten kluk, kterýho musí vychovávat maminka... Jako... já si fakt myslím, že jakoby kluk, kterej má bejt chlap, tak ho protě nemůže vychovávat jenom máma, protože... je tu nějaká situace, kde prostě... třeba tuhle... chlapeček čůral a maminka ho pořád pucovala, jaktože si počůral kalhoty a okolo šel nějaký chlap a řekl: „No protože nečůrá po větru...“ a to je prostě... já tohleto tomu dítěti v životě nepředám. Nebo i z vlastní zkušenosti, jak jsem... Já k těm dětem přistupuju úplně jinak, než ten chlap a jak je to potřeba, aby tam ten chlap byl pro jejich zdárnej vývoj, aby se jim dostalo všeho. Že já ty děti jako strašně opečovávám, protože prostě taková jsem. Tak pokud to dítě jenom v tomhleto vyrůstá, tak se naučí jenom brát a nikdy se nenaučí dávat. A z toho se pak vyvodí, jaký jsou jako vztahy. A i teď, jaký ty děti jsou, že jsou zvyklý jenom brát a dávat už vlbec nedávat. Nebo i dávat rovná se mít i nějaký povinnosti. Ne, teď je to tak, že dítě může všechno a teď – starejte se o mně a „ono se přece musí svobodně rozvíjet“.... a protože ty ženský tak pečují, že ho chtěj jakoby tolik rozvíjet, ale ten mužskej prvek je taky o tom, nemyslím bejt přísněj a tlouct to, ale dávat ty hranice a bejt ta pevná ruka, která dohlíží a takovou tu... zodpovědnost. Nebo... to rytířství. A to si myslím, že má smysl. Nebo je potřeba aby ty děti do sebe dostávaly a to jim prostě ženská nedá. Ale to si myslím, že je otázka rodiny, ne školy.

Napadá vás ještě něco k našemu tématu, co byste chtěla zmínit a ještě jsme nezmínili?

...už mě nic nenapadá.

Dobře. Děkuji za Váš pohled!